



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità / Ranieri, Maria. - STAMPA. - (2013), pp. 221-232. (Intervento presentato al convegno Il corpo e la rete. Strumenti di apprendimento interculturale).

Availability:

This version is available at: 2158/1063050 since: 2016-11-19T22:53:22Z

Publisher:

Fondazione Intercultura

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

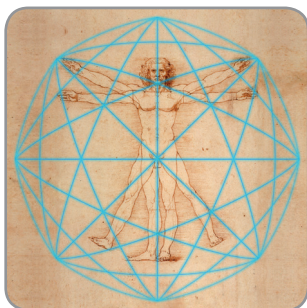
Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

Atti del convegno

IL CORPO E LA RETE

Strumenti di apprendimento interculturale



Biblioteca della Fondazione



Fondazione
Intercultura
onlus

Atti del convegno

IL CORPO E LA RETE

Strumenti di apprendimento interculturale

Biblioteca della Fondazione



Fondazione
Intercultura
onlus

IL CORPO E LA RETE

Strumenti di apprendimento interculturale

Proprietà letteraria della Fondazione Intercultura

I testi di questo volume possono essere riprodotti gratuitamente
citando la fonte e purchè per scopi non commerciali.

Non se ne possono trarre opere derivate.

Visitate il sito:

www.corpoerete.org

www.fondazioneintercultura.org

Finito di stampare nel mese di agosto 2013

Sommario / Table of contents

Il convegno	7
The conference	9
Programma/Programme	11
Un tema controverso	
Introduzione di Roberto Ruffino	15
Beyond the binaries: learning, identity and the ‘Digital Generation’	
Prolusione di David Buckingham / <i>key note speaker</i>	19
Apprendimento virtuale ed esperienza vissuta	
Dialogo tra Susanna Mantovani e Paolo Ferri, con Roberto Toscano	41
Relazioni sociali e culture digitali	
Antonio Casilli	61
Filosofia, Web e Società	
Giuliano Torrenco	73
Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell’empatia	
Milena Santerini	93
Lo spazio del corpo e il potere dell’azione	
Corrado Sinigaglia	99

Intercultural Education in the Digital Era	123
Fernando Naiditch	
Building online collaboration between people and cultures	149
Elaine Hoter	
L'incorporamento dell'esperienza interculturale	159
Ida Castiglioni	
Identità sarda ed esperienze all'estero	169
Bachisio Bandinu	
Dietro lo schermo. Adolescenti e comunicazione ai tempi di Facebook	179
Alberto Fornasari	
Chi e cosa perde o guadagna nell'era digitale. Uno sguardo alle pratiche sociali e scolastiche delle nuove generazioni	207
Gianni Marconato	
Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità	221
Maria Ranieri	
Geographies of Online Spaces and Intercultural Citizenship	233
Mark Baildon and Li-Ching Ho	
Digital communities and intercultural dimensions in early childhood education	257
Kostas Magos and Katerina Spanopoulou	

The role of computer-mediate communication in enhancing linguistic and intercultural competence

Aleksandra Wach

275

Strumenti interculturali nella rete - due esempi: il dizionario dei gesti degli italiani e il progetto “paroleinviaggio”

Paolo Ernesto Balboni e Fabio Caon

287

Come l'identità culturale in internet si va modificando

Sara De Angelis ed Elio Vera

297

Scuola, schermo e corpo. L'insegnamento visto da una nuova prospettiva

Derrick de Kerckhove

313

Learning about culture: the web as an obstacle (with opportunities)

Carla Chamberlin-Quinlisk

319

Teaching Intercultural Communication Skills Using Digital Media

Paige Ware

335

Building Investment in Intercultural On-line Language Learning Environments

Geoff Lawrence

349

Coping with intercultural adaptation, functional and dysfunctional strategies

Nicolas Geeraert

361

Conclusioni

Roberto Toscano

369

Il convegno

IL CORPO E LA RETE

STRUMENTI DI APPRENDIMENTO INTERCULTURALE

Firenze, 28 febbraio - 2 marzo 2013

Dal 1955 l'Associazione Intercultura propone un modello di educazione al cosmopolitismo attraverso esperienze adolescenziali di vita vissuta individualmente per lunghi periodi in famiglie e scuole di altri Paesi. Infatti invia ogni anno oltre 1500 ragazzi delle scuole secondarie a vivere e studiare all'estero ed accoglie nel nostro paese altrettanti giovani di ogni nazione che scelgono di arricchirsi culturalmente trascorrendo un periodo di vita nelle nostre famiglie e nelle nostre scuole

Attraverso queste esperienze si forma la consapevolezza della molteplicità dei valori storici, sociali e culturali e si può innescare un processo di conoscenza, confronto e rispetto: una formazione interculturale alla cittadinanza mondiale secondo il suggerimento dell'Unesco che consiglia "l'immersione guidata in un'altra cultura come uno dei percorsi possibili per l'educazione interculturale e per il superamento dell'eurocentrismo".

La Fondazione Intercultura ha già dedicato nel 2011 a questi argomenti un convegno internazionale dal titolo "Ricomporre Babele - Educare al Cosmopolitismo", che si è concluso con il riconoscimento che "Il cosmopolitismo è una necessità, non un'utopia" e che occorre trovare strumenti di apprendimento interculturale che favoriscano la ricerca dell'armonia tra i cittadini del mondo.

Oggi l'informatica e i social network hanno creato una rete virtuale

di interazioni planetarie, che potrebbe essere uno di questi strumenti. Ma il suo uso è contraddittorio. Da un lato sembra rendere irrilevanti le distanze (anche culturali) e superflua o marginale la presenza fisica per conoscere altre realtà. Dall'altro invece sembra rendere più difficile il distacco dal proprio ambiente, anche nel caso di un'immersione totale in un Paese diverso. È una contraddizione che genera molte domande.

Come vengono utilizzati questi strumenti, soprattutto dai giovani? Come creano un tessuto di connessioni plurime continue? Come si affiancano o si contrappongono agli scambi reali tra persone di cultura diversa? Come facilitano o ostacolano l'apprendimento interculturale? Come si integrano o si differenziano apprendimento virtuale ed esperienza vissuta?

Studiosi ed esperti del settore hanno dato ai partecipanti la possibilità di riflettere su questi argomenti.

The conference

THE BODY AND THE WEB

TOOLS FOR INTERCULTURAL LEARNING

Florence, 28th February - 2nd March 2013

Since 1955 Intercultura (a Partner of AFS Intercultural Programs) has developed in Italy a model of education to cosmopolitanism through the exposure of individual adolescents to life in a family and a school of another country for an extended period of time. Every year Intercultura sends over 1,500 secondary school pupils to live this experience abroad and it hosts over 1,000 foreign pupils in Italian families and schools.

In the course of these experiences young people become aware of a great variety of cultural, historical and social perspectives and may gain respect for others through knowledge and confrontation. It is a concrete translation into practice of UNESCO's suggestion: "A guided immersion into another culture is one possible itinerary towards intercultural education and overcoming eurocentrism".

On this topic the Intercultura Foundation has already organised an international conference in 2011: "Reconciling Babel – Education for Cosmopolitanism". It ended with the recognition that "Cosmopolitanism is a necessity, not a utopia", and that we should search for tools that help human beings to learn from one another and grow in harmony.

Today digital tools and social networks have created a web of world-wide connections, that might be one of such tools. But their use is ambivalent. On one hand they generate the feeling that physical

interaction may no longer be necessary in order to get to know another reality and that distance may be an irrelevant or marginal factor when approaching another culture. On the other hand they make it more difficult to detach oneself from one's own environment and to benefit from a full immersion in another country. This ambivalence rises many questions.

How are these tools used, especially by young people? How do they create a texture of continuous multiple communication? How do they favour or impede physical interaction between people from different cultures, and intercultural learning? How do digital learning and real life experiences integrate or diverge?

The Intercultura Foundation has invited scholars and practitioners to an international conference on these topics.

Programma/*Programme*

GIOVEDÌ 28 FEBBRAIO, GIORNATA INAUGURALE ***THURSDAY 28TH FEBRUARY, OPENING DAY***

15:00 - 16:30, Salone dei Cinquecento, Palazzo Vecchio

Apertura del convegno in sessione plenaria - *Opening session:*

Video: SHERRY TURKLE - *Alone Together*

Saluto degli organizzatori - *Welcome words:*

ROBERTO RUFFINO

Prolusione - *Key note speaker:*

DAVID BUCKINGHAM - Beyond Binaries: Learning, Identity and the 'Digital Generation'

16:30 - 17:30, Salone dei Cinquecento, Palazzo Vecchio

Prima sessione di lavoro in plenaria - *First plenary session:*

Dialogo tra SUSANNA MANTOVANI e PAOLO FERRI su apprendimento virtuale ed esperienza vissuta

A dialogue between SUSANNA MANTOVANI and PAOLO FERRI on digital learning versus real life experiences

18:30 - 20:00, Grand Hotel Mediterraneo (centro congressi - *congress centre*)

Gruppi di riflessione - *Discussion groups*

VENERDÌ 1 MARZO, SECONDA GIORNATA ***FRIDAY 1ST MARCH, SECOND DAY***

09:00 - 11:00, Grand Hotel Mediterraneo (centro congressi - *congress centre*)

Gruppi seminariali su "Apprendimento virtuale ed esperienza vissuta":

Seminar groups on "Digital learning and real life experiences":

ANTONIO CASILLI - Relazioni sociali e culture digitali

GIULIANO TORRENTO - Filosofia e Web

DONATELLA NUCCI - eTwinning: lavorare e studiare insieme in rete

MILENA SANTERINI - Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia

CORRADO SINIGAGLIA - Lo spazio del corpo e il potere dell'azione

FERNANDO NAIDITCH - Intercultural Education in the Digital Era

ELAINE HOTER - Building online collaboration between people and cultures

11:30 - 13:00

Plenaria con le osservazioni emerse dai seminari

Plenary session with reports from the seminar groups

Presiede PAOLO INGHILLERI, *chair of the session*

14:30 - 16:30

Gruppi seminariali su “Giovani, incontri interculturali e rete”:

Seminar groups on “Youth, intercultural encounters and the web”:

IDA CASTIGLIONI - L’incorporamento dell’esperienza interculturale

BACHISIO BANDINU - Identità sarda ed esperienze all’estero

ALBERTO FORNASARI - Dietro lo schermo. Adoloscanti e comunicazione ai tempi di Facebook

GIANNI MARCONATO - Chi e cosa perde o guadagna nell’era digitale. Uno sguardo alle pratiche sociali e scolastiche delle nuove generazioni

MARIA RANIERI - Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità

LI-CHING HO & MARK BILDON - Geographies of On-line Spaces and Intercultural Citizenship

KOSTAS MAGOS & KATERINA SPANOPOULOU - Digital communities and intercultural dimensions in early childhood education

ALEKSANDRA WACH - The role of computer-mediate communication in enhancing linguistic and intercultural competence

17:00 - 18:30

Plenaria con le osservazioni emerse dai seminari

Plenary session with reports from the seminar groups

Presiede SUSANNA MANTOVANI, *chair of the session*

SABATO 2 MARZO, TERZA GIORNATA

SATURDAY 2ND MARCH, THIRD DAY

09:00 - 11:00, Grand Hotel Mediterraneo (centro congressi - *congress centre*)

Gruppi seminariali su “La Rete: aiuto o ostacolo all’apprendimento interculturale?”:

Seminar groups on “The web: an aid or an obstacle for intercultural learning?”:

PAOLO BALBONI & FABIO CAON - Strumenti interculturali nella rete - due esempi: il dizionario dei gesti degli italiani e il progetto “paroleinviaggio”

SARA DE ANGELIS & ELIO VERA - Mobilità reale e virtuale; identità culturale e Internet

DERRICK DE KERCKHOVE - Scuola, schermo e corpo. L’insegnamento visto da una nuova prospettiva

CARLA CHAMBERLIN-QUINLISK - Learning about culture: the web as an obstacle (with opportunities)

PAIGE WARE - Teaching Comments: Intercultural Communication Skills in the digital Age

GEOFF LAWRENCE - Building Investment in Intercultural On-line Language Learning Environments

NICOLAS GEERAERT - Coping with intercultural adaptation, functional and dysfunctional strategies

11:30 - 13:00

Plenaria con le osservazioni emerse dai seminari

Plenary session with reports from the seminar groups

Presiede l'Ambasciatore ROBERTO TOSCANO, *chair of the session*

13:00 - 13.30

Conclusioni - *Conclusions*:

Ambasciatore ROBERTO TOSCANO

Un tema controverso

Introduzione di **Roberto Ruffino**¹

Benvenuti al convegno “Il corpo e la rete: strumenti di apprendimento interculturale”!

Abbiamo aperto i lavori con un intervento di Sherry Turkle, la cosiddetta “antropologa del cyberspazio”, che avrebbe voluto essere qui adesso, se glielo avessero consentito i suoi impegni universitari, a testimonianza dell’interesse suscitato in tutto il mondo da questo convegno. Molti altri studiosi fortunatamente hanno potuto venire e li ringraziamo per il contributo che daranno alle nostre discussioni.

Qualche mese fa Stephen Marche² ha dedicato un articolo molto documentato agli effetti di Internet e dei *social media* sui comportamenti umani sul mensile THE ATLANTIC. Il titolo era: “Facebook ci rende solitari?”. In buona sostanza l’autore sosteneva che la terra promessa dalla tecnologia – quella cioè di creare un “villaggio globale” – si sarebbe invece realizzata sotto forma di un groviglio infinito di autostrade periferiche, su cui si soffre di alienazione e solitudine. E si domandava se Facebook contribuisca a separare o a riunire: “ad ammassarsi in cerca di calore o a scivolar via nella sofferenza”. Le ricerche di Moira Burke della Carnegie Mellon University³ sembrano escludere che Facebook porti alla solitudine, in quanto Facebook proporrebbe piuttosto un modello stereotipato di auto-presentazione “frizzante e spensierata”. Jaron Lanier⁴ accentua questo aspetto e sottolinea che “Facebook ci imprigiona nel business di doverci rappresentare”. E c’è uno studio australiano recente⁵ che trova col-

1 Segretario Generale della Fondazione Intercultura

2 Stephen Marche, “Is Facebook Making Us Lonely?”, *The Atlantic*, May 2012

3 Burke, M., Kraut, R., and Marlow, C. (2011). “Social Capital On Facebook: Differentiating Uses And Users”. ACM CHI 2011: Conference on Human Factors in Computing Systems.

4 John Lanier, *You Are Not A Gadget*, Knopf 2011

5 Tracii Ryan & Sophia Xenos, “Who uses Facebook?”, *Computers in Human Behaviour*, Melbourne 2011

legamenti tra chi usa Facebook e chi possiede in misura superiore “caratteristiche di narcisismo, di esibizionismo e di leadership”. Ma il narcisismo – ricordava Stephen Marche nell’articolo citato prima – può essere l’altro lato della medaglia della solitudine: “una connessione non è sinonimo di un legame e non è neppure la porta verso un mondo più felice e un’umanità più libera”.

In una recensione di questo articolo l’antropologo italiano Marino Niola sottolinea soprattutto l’affermazione che “la rete isola le persone perché crea comunità virtuali che della comunità in carne ed ossa sono solo il guscio vuoto. Atrofizza le capacità di relazione vis-à-vis, che è fatta di argomentazioni, emozioni, concessioni, mediazioni e immedesimazioni, mentre davanti a uno schermo ciascuno si immedesima narcisisticamente con se stesso...”⁶

Altri studiosi invece sdrammatizzano. Cito per tutti John Cacioppo⁷ (del Centro per le Neuroscienze cognitive e sociali dell’Università di Chicago) che afferma tassativo: “Facebook è solo uno strumento e i suoi effetti dipendono da chi lo usa!”

Questo dibattito ne ricorda molti altri nella storia delle scoperte che hanno dilatato ed esternato le nostre capacità comunicative. Due-milacinquecento anni fa Socrate faceva inveire il faraone Thamus contro il dio egiziano Thoth, protettore degli scribi, inventore dei numeri, della geometria, ma soprattutto inventore della scrittura. Socrate lo accusava di avere alterato la memoria umana in modo immutabile, poiché la scrittura e i simboli numerici portano dimenticanza alle anime che li apprendono. Queste anime non sanno più esercitare la memoria perché si fidano di segni esterni; richiamano cose alla mente non dal di dentro ma dal di fuori. La scrittura non diventa un modo per passare la conoscenza e creare relazioni, ma un modo per computerizzarla e togliere agli uomini quel dialogo continuo con altri uomini che è la vera filosofia.

6 Marino Niola, “E la società comunicante dicente scomunicante”, *La Repubblica*, aprile 2012

7 John Cacioppo, *Loneliness: Human Nature And The Need For Social Connection*, Norton & Co., 2008

Questo il pensiero di Socrate.

Mutatis mutandis, dopo venticinque secoli, troviamo reazioni analoghe tra le centinaia di lettori che reagirono all'articolo di Marche sull'ATLANTIC e poi sul quotidiano inglese THE GUARDIAN che ne aveva riassunto gli argomenti. Tra i commenti particolarmente attinenti al tema del nostro convegno ricordo quello di una studentessa americana, Saba Hamedy, la quale scriveva: "L'anno scorso ho passato 26 giorni su una nave scuola in viaggio nell'America Centrale. A bordo c'erano molti altri studenti miei coetanei, ma non c'erano i miei amici, né un telefono, né Facebook. All'imbarco mi sono sentita molto sola. Ma poi in quel mese ho fatto alcune delle amicizie più profonde della mia vita. Ore e ore di conversazione. Alla fine del viaggio siamo rimasti in contatto tramite Facebook. Oggi ho un rapporto di amore e odio con Facebook: perché mi permette di condividere le foto e i commenti con gli amici, ma mi distrae dalla vita reale..."

Il commento di Saba ci porta al contesto cui vogliamo dedicare questo convegno: il mondo dei giovani e della loro formazione, in particolare di quella interculturale, che è un sapere importante per vivere in questo secolo. Intercultura si occupa di formazione interculturale dei giovani da 58 anni e lo fa attraverso un metodo inventato in un tempo senza computer: lo fa attraverso una immersione totale della loro mente e del loro corpo adolescenti – vista, udito, tatto, olfatto e gusto – in una realtà culturale diversa da cui apprendono costruzioni diverse del reale.

Bachisio Bandinu⁸ ha descritto bene questa esperienza: *"Vivendo in un'altra realtà culturale c'è l'esperienza sensoriale della parola nella sua espressione corporea, di parola incarnata nella fonetica, nell'espressione mimica e gestuale del corpo. E' da questo contatto che nascono bisogni e interessi che si collegano in vario modo con la realtà per cui il nuovo ambiente si fa teatro di esperienza, modo di essere diversamente nel mondo...."*.

8 Bachisio Bandinu, "Identità Sarda ed esperienze all'estero", *Intercultura*, n. 64, 2012

Oggi a questa esperienza sensoriale totale si affianca quella virtuale di Internet e dei *social media*; essi hanno creato una rete di interazioni planetarie, che – per utilizzare le parole di Saba – possono aiutare a condividere oppure ad allontanare da un interscambio profondo. Il loro uso è ambivalente. Da un lato sembrano ridurre le distanze (anche culturali) e rendere quasi superflua o addirittura marginale la presenza fisica per conoscere altre realtà. Dall'altro rendono più tenue l'immersione corporea tra persone di una cultura diversa e il distacco da quelle di casa, che invece rimangono interlocutori onnipresenti con cui mediare la propria esperienza.

La generazione sempre più numerosa che oggi aderisce a progetti educativi in altri Paesi è quella dei *nativi digitali*, e perciò ci auguriamo che questo convegno ci aiuti a capire come questi nomadi della scuola e dell'università vivano un tessuto di connessioni plurime continue; come si raccontino e si influenzino attraverso un "diario aperto" agli amici e famigliari lontani; come lo utilizzino in un processo di apprendimento interculturale.

Il tema generale è quello ampio dell'apprendere e del formarsi nell'era di Internet. Ma il nostro interesse specifico è per la formazione interculturale nell'era di Internet. Lo affrontiamo con ottimismo e senza nostalgie del passato: cercheremo di valutare se i *social media* facilitano o ostacolano; di capire come si possono integrare apprendimento virtuale ed esperienza vissuta; di trovare sinergie che permettano di condividere e socializzare esperienze interculturali importanti, senza renderle banali, "frizzanti e spensierate" (per usare le parole di Moira Burke) o, peggio ancora, teleguidate dalle aspettative e dalla visione del mondo delle famiglie e degli amici rimasti a casa.

Ringraziamo vecchi amici e colleghi arrivati da tutto il mondo, quelli nuovi che ci incontrano per la prima volta, gli esperti venuti in nostro aiuto a suggerire e guidare le nostre riflessioni. Un grazie particolare alla città di Firenze per averci accolto in questa sala, memoria sontuosa delle vicende cittadine e luogo alto ed insigne della storia e della cultura italiana.

Buon lavoro!

Beyond the binaries: learning, identity and the ‘Digital Generation’

Prolusione di David Buckingham / *key note speaker*

Professor of Media and Communications in the School of Social Sciences at Loughborough University. Prior to joining Loughborough in 2012, he was Professor of Education at the Institute of Education, London University, where he directed the Centre for the Study of Children, Youth and Media. His research focuses on children's and young people's interactions with electronic media, and on media education. He is currently directing a project on learning progression in media education; and has recently completed projects on childhood, 'sexualisation' and consumer culture, and on young people, the internet and civic participation. He recently led an independent assessment for the UK government on 'the impact of the commercial world on children's wellbeing'. David is the author, co-author or editor of 25 books, including most recently *Beyond Technology* (2007), *Youth, Identity and Digital Media* (2008), *Video Cultures: Media Technology and Amateur Creativity* (2009) and *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture* (2011).

Abstract: *Young people today are frequently characterized as a 'digital generation' – a generation that is learning and forming identity in new ways as a result of the impact of new media technologies. For some, this is cause for a gloomy pessimism about the superficiality and lack of authenticity of modern life; while for others, it prompts a celebration of the apparently empowering possibilities of new media. This presentation will challenge the technological determinism of these kinds of assertions, and argue for a more socially, historically and culturally grounded analysis of learning and identity formation in 'late modern' societies. Following a broad overview of current debates and research about young people's relationships with digital media, the presentation will briefly draw on two empirical research projects that have addressed the changing nature of learning with new media. The first of these was concerned with the creative uses of visual media by migrant children; the second with the potential role of the internet in promoting civic participation among young people. It will be argued that understanding the nature of learning in these new digital environments requires us to move beyond*

a simple dichotomy between 'online' and 'offline' experiences; and that a pedagogy for the 'digital age' will positively require a more critical approach to the use of media in education.

Young people today are often characterized as a 'digital generation' – a group whose identities are being formed in new ways as a result of the impact of new media technologies. For some, this is cause for a gloomy pessimism about the superficiality and lack of authenticity of modern life; while for others, it prompts a celebration of the apparently empowering possibilities of new media. In this article, I challenge the technological determinism of these kinds of assertions, and argue for a more socially, historically and culturally grounded analysis. I discuss some of the broader issues at stake in understanding young people's relationships with digital media, and then present an overview of current debates, organized around ten key themes. I do not seek either to celebrate or to lament: rather, I hope to provide a more cautious and balanced approach, which recognizes the complexity and difficulty – but also the potential opportunities – of growing up in a 'digital world'.

Talking 'bout those generations

It is frequently claimed that there is a generation gap in people's uses of digital technology, and their attitudes towards it. Young people are defined as a 'digital generation', an 'internet generation' or a 'Playstation' generation. In Japan, they are popularly referred to as the 'thumb generation' (*oya yubi sedai*), in recognition of their skill in manipulating game consoles and mobile phones. Young people, we are told, are 'digital natives', who have grown up with technology and have a natural fluency in using it – as compared with their parents, the 'digital immigrants', who will always be somewhat incompetent and uncomfortable. In some instances, these claims take on the air of science fiction, in fantasies about 'bionic children' or even 'cyborg babies'. The shared idea here is that generations are somehow *defined*

by technology: that just as today's adults are apparently a 'television generation', so young people today are 'growing up digital'. In these formulations, technology is seen to possess an overwhelming power: it effectively defines what it means to be a person.

These kinds of claims form part of a wider public debate about children and digital media that is often simplistic and highly polarised. In the case of the internet, for example, the discussion seems to oscillate between moral panic and wild euphoria. On the one hand, the internet is portrayed as a repository for paedophiles and pornography (along with the occasional terrorist). On the other, it is seen to be all about creativity, liberation and empowerment. Similarly, computer games are either a provocation to violence and a form of mindless 'dumbing down'; or they are a wonderful new tool for learning. The public debate about these issues often shifts awkwardly between these two registers, with both sides making alarmist and over-inflated claims that have little basis in evidence.

In my view, there are two significant problems with these kinds of arguments. Firstly, they tend to essentialise, or over-generalise about, childhood: children are seen either as innocent and vulnerable, or as spontaneously competent and wise. These views are a further reflection of the chronic sentimentality that typifies popular views of childhood. Secondly, these arguments tend to see technology as all-powerful: they frequently entail grand claims about how technology is fundamentally transforming the way we think, feel, live, communicate, relate to each other, and so on. In the process, both technology enthusiasts and nay-sayers typically espouse a form of technological determinism – the idea that technology has powerful effects, irrespective of why, how and by whom it is used. Combining these two sets of ideas about childhood and technology makes for a powerful emotional rhetoric, which in turn reflects much broader hopes and fears about social change.

However, if we look beyond these popular debates, there is now a body of academic work that offers more a socially situated,

contextualised analysis of technology. This work challenges technodeterminism; but it also challenges ‘social determinism’ – the idea that technology just confirms existing social trends. This new approach is sometimes called the ‘social shaping of technology’ approach. For example, there is a strand of research looking at the *domestication* of technology – at how technology is used and appropriated in people’s everyday lives, for example in households and families. There are detailed ethnographic studies of the ways in which young people use technology in forming and maintaining relationships, in organising their everyday lives, and in constructing and playing with identities. The key idea here is that technology has ‘affordances’ – it makes some things possible, but it prevents other things. However, what happens with technology also depends on people’s intentions and on the social context – and sometimes technology is used and adapted in unexpected ways. In other words, there is a dynamic relationship between people’s uses of technology and their social needs and purposes: technology shapes people, but people also shape technology.

One significant aspect that is often missing from the popular discussion is the *history* of technology. Indeed, much of the research also seems to be preoccupied with chasing the latest innovation. The danger here is that we ignore continuity at the expense of focusing on change. Studies of the impact and use of older technologies – not just television, but also radio and the telephone – help to put the scale and nature of contemporary developments in perspective. In my own research, I have used approaches from Cultural Studies that take account, not just of people’s everyday uses of technology but also of the wider economic, social and political forces that shape it. Technology does not appear from nowhere: what it means, how it is used, and the effects that it may have, all depend upon much wider processes of historical and social change. These perspectives help us to move beyond simplistic assertions about the ‘power’ of technology – and especially the familiar claim that technology fundamentally

transforms all of social life.

So is there a technological generation gap? Perhaps predictably, my answer would be: yes and no. We know from the history of technology that change is gradual, even if it might appear revolutionary at the time. New technologies rarely replace old technologies, although they may change the ways in which they are used. Young people today are still reading and listening to the radio, even if they are doing so online; and many new media use the forms and devices and language of 'old' media. For most people (young and old), technology is not spectacularly creative or empowering, but fairly mundane, and even banal. While older people may in some cases be 'late adopters', this is far from always the case: for example, mobile phones and micro-blogging (services such as Twitter) were taken up by adults - or at least some groups of adults - well before they became popular with young people. And despite the rhetoric about 'digital immigrants', older people are often quick to catch up: the average age of computer gamers is apparently now around 40, while the largest expansion in using social networking sites is among the elderly.

The 'digital generation' argument may also lead to an oversimplification of how young people actually use technology. It can result in a neglect of the diversity of what is happening, and of other differences that may be much more significant than generational ones. As I shall argue below, 'digital divides' - inequalities in uses of technology based on social class - remain very significant. There is also a danger here in assuming that all young people are 'cyberkids', who are spontaneously competent in dealing with technology - whereas a good deal of research suggests that many of them find it just as frustrating and sometimes as boring as many adults do. It would also be false to assume that all young people are fascinated by technology in its own right. This may apply to a minority, but research suggests that most young people (like most adults) are primarily interested in what they can *do* with technology - for instance in relation to interests and hobbies, socialising, and so on -

rather than in technology for its own sake.

Having said all this, I do want to argue that technology is playing a part in broader social changes – changes that may be happening anyway, but which are manifested in people's uses of technology, and perhaps encouraged by them. I will not have time to discuss these issues in any detail, although some brief indications will appear in the discussion that follows. Many of the 'big themes' of contemporary social theory – developed in different ways in the work of authors such as Ulrich Beck, Anthony Giddens, Michel Foucault and Nikolas Rose – are highly relevant here. Such authors typically claim that we now live in a 'risk society', characterised by increasing individualisation, mobility and fragmentation; that traditional values and forms of life are losing their relevance and legitimacy; that society is increasingly consumer-oriented and more intensively mediated; and that, as a result, establishing and sustaining a secure and stable identity has become much more complex and difficult. When it comes to young people, it is suggested that the transition to adulthood is now much more uncertain and precarious: 'growing up' has become a more extended and unpredictable process, whose end-point (adulthood) seems significantly less clearly defined and perhaps significantly less desirable.

Arguably, the proliferation of modern technology both contributes to and extends these tendencies. However, the problem is that these ideas are highly generalised, and in some cases quite grandiose. There are questions about how much of this change is superficial, and how much of it represents genuinely significant shifts in social structures and experiences, and in personal identities. Looking at young people's relationships with digital media can provide a useful testing ground for some of these broader arguments; but it is important to avoid becoming over-excited (or indeed unduly depressed) by novel but unrepresentative developments. For the reasons I have suggested, it is also vital to do justice to the complex interplay between the technological, cultural, social and economic dimensions of this

phenomenon.

Accordingly, in the remainder of this article, I want to identify ten key themes in research and debate in this area. This will not be an exhaustive review of the literature – although some existing reviews and key studies are listed at the end of the article – but a very ‘broad brush’ account. As I have suggested, my aim here is neither to celebrate the wonders of technology nor to bemoan its harmful effects: indeed, in many ways, I want to draw attention to the ambivalent, provisional and largely unresolved nature of many of these issues.

Convergence

We need to begin with the meaning of ‘digital’. Digital recording and storage involves the conversion of different kinds of data – visual images, written text, sounds – to a series of ‘zeroes and ones’, digits that can be manipulated within computer code. This is often seen to result in a process of *convergence*, whereby previously separate forms of communication and previously distinct media and technologies can be accessed using the same devices. The most striking current example of this is the smartphone, a device that is used for storing, accessing and creating written text, still and moving images, voice communication, music, and so on.

However, convergence is also an economic phenomenon, which has significant cultural implications. If we consider some of the most successful instances of children’s culture over the past couple of decades – such as Pokémon or Harry Potter – this process of convergence has become increasingly significant. While it is by no means new (Disney has been doing it since the 1930s), what marketers call ‘multimedia synergy’ has effectively become the rule. For instance, Pokémon began life as a computer game, but was rapidly spun off into TV cartoons, movies, books and magazines, trading cards, toys, and a whole range of other merchandise, from children’s clothing to lunchboxes to food and drink. The ‘texts’ of Pokémon – the enormously complex and diverse range of stories,

themes and characters – could be accessed on almost any platform, in almost any context: at least for children, they became ubiquitous, even compulsory. In this situation, advertising as such is no longer necessary. In a world where everything is branded, traditional advertising becomes almost redundant: everything is advertising everything else, and every medium leads to every other medium.

It is possible to talk about this as a form of ‘exploitation’ – although this would be to underestimate the precarious nature of marketing to children. ‘Crazes’ like Pokémon rise and fall in ways that marketers find very hard to predict and control; and the large majority of new products launched in this market fail to return a profit. The complex dynamics of children’s peer groups play a key role in determining what is ‘cool’ and what is not; and yet it is around these commodities that relationships of affiliation and status are increasingly played out. In the process, children also need to develop and apply new cultural skills; and for some, this ability to interpret and create meanings across a range of different communicative forms amounts to a new form of ‘literacy’ that is increasingly essential to survival in our intensively mediated society.

Multitasking

As this implies, technological and economic convergence also has implications for users. Across the last two centuries, modernity has involved a continuing proliferation of media, from the telegraph right through to the smartphone. As I have suggested, this does not necessarily entail the displacement of one medium by another: television did not replace radio or the cinema, and the internet has not replaced television. Despite common beliefs, children today do not read books any less than they did in the 1950s – and if we look back a further 50 or 100 years, many fewer of them would have been able to read in the first place. Rather, economic and technological developments have made available an ever-widening repertoire of media choices. What changes in this situation has more to do with

context and purpose: our reasons for using a given medium are likely to change as we have a wider range of possibilities available. How and why we choose to listen to the radio, for example, changes once we can access moving images or stream music of our choice online: it changes its purpose, rather than necessarily making it redundant.

However, what has become particularly notable in the current context is the simultaneous (or almost simultaneous) use of a range of media. While this does not only apply to young people, it is particularly apparent in the familiar image of the young person in their bedroom, flicking between multiple windows open on the computer (the web, Facebook, instant messaging), occasionally texting and speaking briefly on their phone, with television and music playing in the background - while also allegedly doing their homework... It is also apparent in what some find the equally worrying image of young people socialising with friends while simultaneously carrying on conversations through text or e-mail on their phones.

According to some commentators, this use of multiple media enables children to develop high-level skills in 'parallel processing' – that is, the ability to manage and filter different channels of communication at the same time. For others, it reflects a terminal distractedness - an inability to focus and concentrate, or at least an unwillingness to give any more than brief attention to any single source. This is reflected in the popular notion of the 'attention economy' - the idea that media producers are now involved in a competitive struggle for attention, and that attention itself has become the most sought-after (and hence the most economically valuable) commodity.

Individualisation

One consequence of the modern proliferation of media technology is that access has become increasingly individualised. In the home, the days of 'family viewing' (in which the whole family clustered around a single set) or of a single telephone shared between all family members are long gone. Young people in particular increasingly

have privatised access to media such as television, the internet and computer games in their bedrooms. With mobile devices, it also becomes increasingly possible for individuals to access media at any time and in any location.

There are some interesting paradoxes here. Research suggests that parents have become increasingly fearful of the dangers of the world outside the home (whether rightly or wrongly); and that this is one significant reason why they seek to provide children with large amounts of media technology in the home. The ‘media rich bedroom’ is an attempt to make the home an exciting, desirable place, in which children can be safe. Yet at the same time, the individualised provision of technology undermines the potential for parental control and mediation: it becomes harder for parents to know and control what their children are watching, or even to find out who they are speaking to on the telephone. This in turn undermines parental understanding, and creates grounds for anxiety: if you don’t know what your children are watching or doing online, you become prey to all sorts of fears, not all of which may be rational or proportionate. In this context, alarmist stories in the popular press about online paedophiles or cyberbullying may contribute to quite unjustified levels of parental anxiety.

Similar paradoxes apply to mobile devices. In general, it is parents who buy mobile phones for their children on the grounds that this will help to keep them safe: children will be able to contact them in an emergency, and parents will be able to keep track of where they are (newer phones come equipped with GPS technology that makes this even more possible). In this instance, technology offers parents an increased potential for surveillance; but it also enables children to evade control, since they can communicate with other people without their parents’ knowledge, anywhere and at any time. Researchers in this area have neatly summarised this dilemma by referring to the mobile phone as a ‘digital leash’ or as a ‘digital umbilical cord’. As this implies, technology may potentially change the relations of

power between parents and children, but it may do so in ambivalent and unpredictable ways.

Connection

There is a further paradox here. On the one hand, these technologies are significantly more individualised; but they also keep us much more intensively connected with friends, peers and family. Research on mobile phones and on social networking sites has emphasised the importance of ‘perpetual contact’ or ‘constant presence’ – the idea that we are expected to be constantly available, that we can (and should) maintain contact with people even when we are geographically distant from them. There may be some generational differences here. Some research suggests that young people in particular regard it as rude if you don’t respond more or less instantly to texts or Facebook messages; there are even stories of young people sleeping with the mobile turned on next to the bed in case they are contacted.

In this world of constant connectedness, the hierarchies and power relationships of the friendship group (‘peer pressure’) arguably become intensified. Much of the discussion here has tended to focus on the more spectacular risks, as in the phenomena of cyberbullying and ‘sexting’ (sending or distributing sexually explicit images via the phone). It is certainly arguable whether there is any more bullying online than would have been happening offline, although technology does undoubtedly offer the potential for wider distribution of material. However, less attention has been paid to the more mundane aspects of this phenomenon: the speed and ease of access afforded by technology may mean that one’s place in the peer hierarchy appears more precarious than is the case in face-to-face interactions. Another rather neglected aspect of this phenomenon (to be discussed below) is that these channels of communication (such as social networking sites) are all commercially driven: Facebook exists because it makes money, and it is more effective in this respect if its means of doing so are locked into the dynamics of the peer group.

Here again, there are very different ways of assessing these developments. We could argue that the potential for connection and relationship that is afforded by these technologies is a positive thing – that it dispels the sense of isolation and ‘anomie’ that some see as characteristic of modern life. On the other hand, we could see this intensification of relationship as leading to all sorts of psychological pressure and abuse; and we could argue that this sense of connection happens at the expense of ‘real’ face-to-face relationships – that constantly communicating with distant others makes it harder for us to relate to each other in the here and now.

Identification

This discussion leads on to the central issue of identity formation. I have used the term ‘identification’ here, rather than ‘identity’, to imply a process rather than a possession. In line with contemporary theories, I would argue that identity is something we *do*, not something we *are*: it is not fixed, but constantly negotiated, performed and constructed. Media are self-evidently crucial in this respect, although in recent years issues of representation and self-representation have arguably become more acute, and perhaps more confused, than they used to be. In an age of individualisation, there is a much greater emphasis on self-regulation and self-surveillance: we are compelled to watch ourselves and to be watched by others, and social success has come to depend upon forms of self-advertising or self-promotion. In this context, some argue that the boundary between the public and the private has become entirely blurred: there are no longer any private spaces left.

This is evident in many areas of media, not only digital media. We could point to reality TV (*Big Brother*) and to the newer wave of ‘constructed reality’ documentaries (*Geordie Shore*, *The Only Way is Essex*); and of course to the inexorable rise of celebrity culture. Here again, there are some intense critical debates about the political and psychological consequences of these phenomena: is reality TV

simply a matter of voyeurism and ‘class porn’, which enables us to feel superior to those who are judged as socially or psychologically dysfunctional; or is it just a harmless way of discussing issues such as honesty, trust and shame? Certainly, the question of what counts as authenticity – or at least a credible performance of authenticity – is crucial here.

These are also overriding issues in the world of online social networking. Many of the everyday pleasures of social networking – not to mention the dilemmas and conflicts – raise significant questions about how people draw the line between the public and private self, about play and authenticity, and about the means that we use to represent and construct identity. Like other social situations, social networking sites depend upon norms that are constantly negotiated: they provide pre-defined templates within which we create our profiles and represent ourselves; they expect us to follow particular forms of etiquette and social convention; they enable us to construct and to visualise relationships and hierarchies - and in the process, they inevitably invite us to construct the self in particular ways and not in others.

Trust and credibility

The issue of authenticity – and indeed of truth and falsehood – is also a key concern in terms of how we make judgments about information. Like my academic colleagues, I frequently warn my students about this: for example, I often advise them not to use Wikipedia, or at least to do so very carefully – although I am not always convinced it is any less reliable than some of the print sources they might consult. Even so, while the internet may be an enormously valuable source of information, it is also a medium *par excellence* for self-aggrandizement, rumour and conspiracy theory. Unlike ‘old’ media, the internet does not have gatekeepers: there are no newspaper editors, publishers or broadcasters, and no journalistic codes of ethics or legal frameworks that can assure that the information that appears

is legitimate and truthful.

In the case of Wikipedia and some other online communities, the idea is that the community will police itself – and to its credit, Wikipedia does appear exceptionally rigorous in signalling the reliability (or lack of it) of what it contains. But without gatekeepers, we are left to the vagaries of reputation: we may come to trust people who recommend or vouch for particular sources, but the development of trust is a long-term and often precarious process. In a situation where we may have access to multiple, conflicting sources of information, trust and credibility are more difficult and yet much more important to establish.

Thus, while wider access to information is undoubtedly a gain, it also raises new and difficult questions. How are we to evaluate what we find online? What means do we have available to identify the sources of information, and to assess the motivations of the people who create and distribute it? How do we make sense of the increasing amounts of information that are now available – and how does information become knowledge? As more and more individuals become creators or producers of digital content, and as it becomes increasingly easy for us to assemble and repurpose material from different sources, new ethical issues arise, about intellectual property, the ownership of information and the responsibilities that come with public communication. As this implies, there is an urgent need to develop a critical understanding of how information is produced, and the ways in which it might be evaluated – a kind of ‘critical digital literacy’.

Participation

For its more optimistic advocates, this potential for participation is one of the most significant benefits of digital technology. Some have argued that the internet – and especially ‘social media’ or ‘web 2.0’ services – are creating a more democratic, creative ‘participatory culture’. It is important to distinguish here between different dimensions or levels of participation, however. Everyday

interaction (for example in the context of social networking sites) is rather different from the more active forms of digital creativity that are generating so much excitement: these would include the sharing of user-generated content (for example in platforms such as YouTube and Flickr), blogging and micro-blogging (such as Twitter), and various forms of civic and political activism.

There is a powerful rhetoric that surrounds these developments, which is replete with optimistic claims about interactivity, empowerment and democracy. It is frequently argued that these more decentralised media will bring about more egalitarian dialogue, and promote a greater diversity of expression, particularly for those who are marginalised or denied access by mainstream media. Some argue that these technologies provide a vibrant alternative to traditional politics, and that they will somehow create a new form of democracy, or at least save the existing one from terminal decline. In addition to bringing ‘power to the people’, this technology is also seen to stimulate creativity, to offer new opportunities for people to represent their interests and concerns, and thereby to challenge the power of ‘Big Media’. For example, enthusiasts point to the burgeoning of fan fiction and fan art, in which fans use the characters and scenarios of their preferred texts to create new – and sometimes subversive – representations.

However, there are several ways in which these arguments can be questioned. Research suggests that the kinds of people who are involved in these more participatory activities are largely confined to the ‘usual suspects’ – that is, people who are already privileged in other areas of their lives. ‘Digital divides’ (to be discussed below) are particularly apparent in the different levels of creative participation and civic engagement online. A second criticism would be that a great deal of this kind of activity is effectively a form of unpaid labour: the commercial media industries are very interested in ‘user-generated content’, not least because it is a means for them to acquire new content without having to pay for it. What might seem to be a form

of play is in fact a form of work, not least because the companies that host and display these productions (for example on online sharing sites) often claim ownership of them.

Commercialisation

This leads on to a further key aspect of young people's relations with digital media: the commercial dimension. All the digital activities that are frequently celebrated as democratic and participatory, such as social networking, online sharing and micro-blogging, take place on commercial platforms that are owned by large multinational corporations. While they appear to be free at the point of use, they function as effective means of targeted advertising, not least because they are able to gather information about users and their online activities through the process known as data-mining. The posting of user-generated content, the tweeting, tagging, linking, commenting and remixing that is apparently so empowering are all simultaneously being used as means of consumer surveillance. While companies such as Facebook and Twitter may have yet to fully realise the means of 'monetizing' this information, there is no doubt that the potential is there.

This phenomenon in turn reflects the growing complexity and reach of the commercial market. Over the past few decades, children and young people have come to be seen as an increasingly lucrative target market. However, as I suggested above, they are also an unpredictable and volatile market; and marketers are having to spend increasing amounts of time and money in their efforts to understand how this market works. This has led to a significant paradigm shift in how marketing is conceived: there has been a move away from old-style 'mass' marketing and 'hard sell' advertising, towards a more personalised, apparently more participatory approach. Digital media are often central to these new marketing strategies. Techniques such as embedded marketing and product placement are much more pervasive, and much harder to identify and to avoid than traditional

advertising; while approaches like viral marketing and co-creation attempt to capitalise on the dynamics of young people's friendship groups. Marketers typically claim that these new approaches are all about empowerment rather than passive consumption: they are about companies having 'dialogues' with consumers, and about fostering consumers' 'creativity'.

Of course, young people are by no means passive victims of commercial manipulation. Research shows that quite young children understand the persuasive functions of advertising, and are often highly critical of it – although the extent to which they understand these new, more pervasive and subtle approaches is less clear (although the same might well be argued of adults). Here again, there is a strong argument for a form of 'critical digital literacy' that will enable young people – and all of us – to understand the commercial dimensions of these technologies and services.

Inequalities

In general, the 'logic' of markets is such that it is bound to accentuate inequalities. This is not to imply that this is a sinister process: rather, it is simply that a market system will inevitably serve the most valuable or lucrative consumers in preference to those who are not so valuable, because this is the most efficient means of generating profit. The key issue with regard to commercialisation, I would argue, is not so much about 'consumerism' or 'materialism' (which are very nebulous and judgmental terms in any case), but about inequality.

'Digital divides' persist both within quite technologically rich societies such as the UK, and on a global scale. In some instances, these divides are still to do with access to equipment: poor children are less likely to grow up in households with high-quality computers and internet access than children from more wealthy backgrounds. Most of the world's children grow up in homes that do not have electricity, let alone broadband internet. However, as I have suggested, these divides are also about the 'cultural capital', the skills or competence

or know-how, that is required to use that equipment in creative and productive ways. Again, this is a question of ‘literacy’ – of critical knowledge and understanding – not just about technology.

These inequalities play out globally, but also on a micro level, within the dynamics of young people’s peer groups. Along with other consumer goods, media technologies (the latest mobile phones or MP3 players, for example) function as symbolic markers of status. Parents may also feel compelled to invest in technology as a symbolic marker of ‘good parenting’. These technologies give children access to information and cultural goods, and provide opportunities for participation, that are not equally available. As a result, some children may be ‘in the know’ – both in terms of educationally valued knowledge, and in terms of informal knowledge that is valued within the peer group – while others are not. This has significant implications in terms of how schools and other educational institutions engage with technology.

Learning

The discussion of digital technology and learning is often suffused with the rhetoric of liberation and empowerment that I have identified in other areas here. Advocates of ‘technology-enhanced learning’ typically claim that technology will bring about new styles of informal or creative learning; that it will enable children to learn from each other and to take charge of their own learning; and that it will motivate and engage them in ways that teachers are no longer able to do. Thus, using whiteboards or learning platforms, or even computer games or social networking, is believed to automatically enthuse learners and raise their achievement. Some more visionary commentators go so far as to argue that traditional teaching is outmoded, that the school as an institution is dead, and that technology will shortly come to replace them. In essence, this is an example of techno-determinism applied to learning and education; and like other kinds of techno-determinism, it dramatically oversimplifies a complex process.

Where do these proposals lead? One dominant approach is sometimes called ‘edu-tainment’. The implication here is that if we combine education and entertainment, if we dress up boring content with exciting new technological gimmicks, it will automatically become interesting and motivating. There is a long history of research – dating back well before the advent of digital technology – which shows that this approach does not work. Technology in itself might have a temporary effect, but children quickly see through it and the effect disappears. As for the suggestion that learning with technology is inherently more creative or student-centred, one need only look at the realities of how digital technologies are actually used in classrooms. The preponderance of mechanical ‘drill and skill’ packages is itself largely driven by the commercial imperatives of the companies that produce them, although it also coincides with the ‘back to basics’ approach of much government policy.

Here again, my argument implies the need for a kind of ‘digital literacy’. However, this would need to go well beyond mechanical training in the operation of technology – an approach that tends to dominate education about technology in schools (in the UK, within the compulsory school subject of ICT). This is an approach that most students find boring and largely irrelevant to their needs – and indeed completely out of step with what most of them are doing with technology outside school. In my view, education in ‘digital literacy’ would be fundamentally concerned with critical understanding, and indeed with exploring some of the critical questions about technology that I have been raising here.

Conclusion

The questions and debates I have briefly outlined in this article are by no means resolved. The evidence from research is growing, but it remains limited; and it is obviously difficult for research to keep pace with technological change. Although I suspect that most readers will find reason to dispute some of my arguments, I hope I have

illustrated the need for a balanced and even-handed approach – not least because the consequences of many of these developments are so complex and ambivalent. I have tried to indicate that the question of children's relationship with digital technologies is not simply an individual psychological issue, a matter of 'mind and screen', but one that needs to be understood in the context of broader social, economic, political and cultural forces. In my view, this approach gets us beyond the limitations both of technological determinism and of 'social determinism'. It helps us to overcome some of the sentimental views of childhood that so often inform the debate; and, through the notion of 'digital media literacy', provides a more considered and rigorous basis for educational practice.

Recommended reading

Among the growing number of books in this area, the following six are particularly recommended:

- David Buckingham (ed.) *Youth, Identity and Digital Media* Cambridge, MA: MIT Press
- David Buckingham and Rebekah Willett (eds.) *Digital Generations: Children, Young People and New Media* Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006
- Mizuko Ito et al. *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media* Cambridge, MA: MIT Press, 2010
- Sonia Livingstone *Children and the Internet* Cambridge: Polity, 2009
- Gustavo Mesch and Ilan Talmud *Wired Youth: The Social World of Adolescence in the Information Age* London: Routledge, 2010
- Sandra Weber and Shanly Dixon (eds.) *Growing Up Online: Young People and Digital Technologies* New York: Palgrave MacMillan, 2007

Two websites provide reasonably up-to-date statistical information and downloadable reports about young people and new media:

- EU Kids Online, London School of Economics: <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>
- Pew Internet and American Life project: <http://www.pewinternet.org/topics/Teens.aspx?typeFilter=5>

Apprendimento virtuale ed esperienza vissuta

Dialogo tra Susanna Mantovani e Paolo Ferri, con Roberto Toscano

Toscano:

Penso che dopo queste due sostanziose introduzioni, l'interesse per il tema scelto per questo convegno sia notevolmente aumentato. Credo che a questo punto l'apporto di due esperti del settore permetterà di passare dall'impostazione generale, dalla problematica, a un riscontro più puntuale su vari aspetti della questione. Io mi limiterò ad aprire questo dialogo, reale e non virtuale, che mi piacerebbe fosse condotto come una sorta di ping pong, con brevi interventi per permettere di affrontare più aspetti nel modo più vivace possibile. Vorrei però suggerire di affrontare alcuni aspetti che ci permetterebbero di fare una scomposizione del tema. Perché è vero che ormai la tecnologia è una realtà universale che anima e trasforma la nostra vita quotidiana, però forse varrebbe la pena di chiederci "chi?" e "dove?". Ad esempio, qual è la differenza di utilizzo di questi strumenti tra la casa e la scuola? Qual è la differenza tra i diversi gruppi di età o tra i diversi gruppi sociali, come il Prof. Buckingham ci ha invitato a considerare? Qual è la differenza tra un paese e l'altro? Perché non vi è dubbio che ad esempio l'intervento di Sherry Turkle riveli una preoccupazione che è sorta ad una studiosa che vive e lavora in un paese che ha affrontato questa realtà prima del nostro. Quindi vorrei un raffronto tra la realtà americana e la nostra, rispetto all'uso di questi strumenti. Credo quindi che queste due introduzioni abbiano fornito sufficienti stimoli per scomporre il tema affrontandone i diversi aspetti.

Penso che Susanna Mantovani potrà cominciare con un raffronto tra le diverse età.

Mantovani:

Appena è terminato l'intervento videoregistrato di Turkle è stata evidente un'esitazione. L'applauso è iniziato, poi si è sospeso, infine è esploso. Perché? "In fondo era un film", abbiamo pensato? Oppure "è reale o no"? Oppure "non può sentirci"? La registrazione, ascoltata in un'atmosfera concentrata e non al cinema ma all'inizio di un convegno nel quale il pubblico ascolterà persone presenti, ha disorientato. Senza analizzare la sensazione, senza riflettere abbiamo manifestato di distinguere (e di essere anche un po' confusi) tra una produzione immediata, in presenza fisica e una produzione mediata, quando siamo predisposti a esperienze diverse. Al cinema non si applaude, se non a un festival dove il film potrebbe essere premiato. Le distinzioni tra queste esperienze così numerose e varie - registrazioni, Skype, posta elettronica, Facebook, Twitter, eccetera - sono più difficili, a volte ci sconcertano. Questa riflessione mi porta subito al titolo, suggestivo e acuto, di questo convegno: "Il corpo *e* la rete" e non "Il corpo *o* la rete". E dunque a ragionare insieme delle esperienze e dei significati che la rete provoca e assume nelle nostre vite, senza prese di posizione a priori.

Partiamo allora da qualche considerazione sulle prime esperienze, quelle dei bambini molto piccoli, che camminano da poco, diciamo dai 14-15 mesi. I bambini che tra qualche anno andranno "fisicamente" in giro per il mondo con Intercultura, così come io ci sono andata quasi mezzo secolo fa. Virtualmente in giro per il mondo ci saranno già andati e tanto. Che significato avranno per loro le due esperienze? Io da moltissimi anni osservo i bambini, soprattutto i più piccoli, nel mio lavoro di ricerca. Li osservo in contesti quotidiani e non in laboratorio e mi chiedo oggi quali siano le loro esperienze, come loro le vivano e come noi le interpretiamo (temo spesso con paura oppure trascurandole con superficialità) in ambienti nei quali sono presenti

da sempre schermi, oggetti che reagiscono in modi speciali, tecnologici. E mi viene da sorridere quando alcuni si stupiscono se un piccolino di 15 o 16 mesi ci porge il telecomando perché accendiamo la televisione, oppure cerca l'interruttore del computer, oppure sfrega un oggetto rettangolare per vedere se interagisce. Prima, anni fa, ci stupivamo se un bambino di questa età ci porgeva un "libro"-di immagini invitandoci a esplorarlo o "leggerlo" con lui (ricordo i sorrisi di molti colleghi durante la discussione di una tesi di laurea di più di 20 anni fa sui libri per bambini di meno di tre anni) ma non ci stupiamo se una bambina fa il verso e il movimento di un cavallo, se culla una bambola, se finge di mangiare da un contenitore vuoto. I bambini esplorano fin dalla nascita, prima il tatto e gli odori e poi tutti i sensi e quando, nel secondo anno, esplode il simbolico tutti gli oggetti e le esperienze interessanti osservate nell'ambiente vengono studiate, riprodotte e messe in scena con innumerevoli variazioni. Giocate, insomma.

Abbiamo osservato poco come i bambini esplorano gli oggetti tecnologici nei primi anni in famiglia o nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Poi cominciano alcune pratiche ridicole quali "insegnare loro le tecnologie" da parte di immigrati digitali che spesso si stanno da poco alfabetizzando. E allora come sono i primi contatti tra il corpo dei bambini e gli oggetti tecnologici?

Dovremo probabilmente rivedere le nostre aspettative sugli schemi motori che ci aspettiamo dai più piccoli. Tutti i bambini e le bambine già prima dei 12 mesi battono le mani sui piani, battono i piani con un oggetto, lo fanno cadere. Lo portano alla bocca. Ma quando incominciano a sfregarlo? Osservando i bambini che oggi hanno prestissimo un'estrema familiarità con gli oggetti tecnologici, i cellulari e gli schermi interattivi e li toccano e li manipolano precocemente con destrezza, mi sono chiesta altre cose pensando a quando sfogliano un libro illustrato (naturalmente all'inizio di cartone spesso, che resiste alle loro manipolazioni) e cominciano da quello che per noi è l'inizio oppure, casualmente, dalla fine. Quando cominceranno a sfogliarlo

dal verso “giusto” per noi, verso naturalmente opposto a quello “giusto” per i bambini giapponesi? Gli artefatti i tecnologici, soprattutto quelli cosiddetti *touch*, sembrano assolutamente “naturali”. Quando diventeranno chiaramente “culturali”? Credo che osservare meglio ed essere consapevoli possa essere interessante dal punto di vista educativo e culturale e debba farci ripensare gli ambienti e gli artefatti che predisponiamo (o prepariamo, per usare il termine montessoriano che indica una precisa intenzionalità): sono popolati di tecnologie o sterilizzati? È casuale o è una scelta? Che cosa significa per i bambini già così piccoli essere più sciolti e disinvolti di noi? Sono domande che fanno pensare: l’esplorazione degli oggetti tecnologici porta a una flessibilizzazione e articolazione del tatto e del coordinamento tra il tatto, la vista e l’udito, così come l’esposizione a diverse esperienze foniche flessibilizza nei primi anni la competenza fonologica?

Qualche anno fa i bambini prendevano una banana e fingevano di telefonare dicendo “pronto chi parla” e i giochi intelligenti proponevano rotelle con buchi rotondi nelle quali si infilava il dito come per il telefono di allora. Oggi i bambini sfregano e chiedono “pronto dove sei?” E rubano alla mamma il cellulare anziché aggirarsi per casa con la borsetta. Sono i nativi digitali, di che cosa dovremmo stupirci? I nostri, però, a differenza di quelli della Turkle, non hanno ancora fatto “la grande abbuffata”. È un bene? È un male? Resteranno indietro e verranno sedotti e distratti dalle tecnologie più avanti quando dovranno studiare? O avranno vantaggi nell’essere preservati da esperienze pervasive, potendo così affinare altre modalità di esplorazione e altre esperienze? Sono domande che dobbiamo porci. Non c’è dubbio che i luoghi non domestici sono piuttosto antichi. Nel nido o nella scuola dell’infanzia c’è la cucina, il banco del falegname. Nelle scuole montessoriane l’asse e il ferro da stiro – sembrano un po’ di altri tempi un po’ come i libri di scuola nei quali le nonne hanno spesso ancora la crocchia. Li vogliamo così? Ci pensiamo o è un caso, inerzia?

Un aspetto mi fa pensare – forse mi preoccupa: quello che altrove ho chiamato *la socializzazione senza sguardi*. I bambini manipolano e giocano in due o in gruppo senza guardarsi bensì guardando entrambi o tutti lo schermo – mi riferisco a osservazioni condotte al nido o in scuole dell’infanzia nell’ambito della ricerca sostenuta dalla Fondazione IBM e che ha portato ai testi *Bambini e computer* e *Digital kids*. Anche dalle postazioni di casa i ragazzi socializzano senza guardarsi negli occhi o toccarsi. I piccolissimi, nel secondo anno di vita quando diventano visibili le prime imitazioni complesse a partire dal gioco parallelo, spesso sembrano non guardarsi imitandosi ma ogni tanto guardano le mani dell’altro, lo guardano mentre gioca e gli sguardi si incontrano. Il linguaggio ha inizio dalla comunicazione che si sviluppa dopo i precocissimi contatti di sguardi con il lattante – e le madri trovano altre complesse strategie di contatto corporeo finalizzato alla comunicazione se il bambino o la bambina non sono vedenti. E questo mi ha fatto pensare al titolo del testo della Turkle *Alone Together*. Queste esperienze hanno bisogno di sguardi, di essere osservate, comprese, orientate. Sono convinta che esperienze tecnologiche e di rete precorse e seguite, anche senza cadere nell’abbuffata, siano un potenziale antidoto a usi scriterati in età e in tempi nei quali la rete può presentare maggiori rischi. Bisogna imparare ad “attraversare la strada” anche in strade con molto traffico, ma gli adulti devono anche saperlo insegnare.

Un’ultima annotazione: i bambini delle famiglie immigrate nel nostro paese, anche molto piccoli, hanno precocemente accesso alla rete: Skype per i contatti con le famiglie di origine, mail con tastiere in alfabeti diversi. Un timore diffuso e un’idea molto protettiva dei piccoli può rallentare esperienze importanti, ma queste esperienze sono delicate e vanno pensate e seguite, senza timori, senza leggerezza. Sicuramente sta nascendo ed è già nata una *cultura tecnologica dei bambini*, per estendere il concetto di culture dei bambini di William Corsaro, che ci sfugge ma che può essere molto interessante da osservare.

Oggi siamo, in Europa, in una situazione confusa: si leggono diktat “non prima dei 18 mesi” senza sapere su che base, perché, che cosa sia sbagliato o pericoloso. Ovviamente *est modus in rebus* e anche leggere libri 24 ore su 24 non fa bene: l’educazione è questione di equilibrio tra esperienze, tempi, regole, scambi.

Ferri:

Ho ascoltato con molto interesse le prime due relazioni, una virtuale e l’altra reale, perché ci danno una cifra dello scarto interculturale che esiste nell’uso della tecnologia. Abbiamo assistito a due relazioni un po’ preoccupate di due dei massimi esperti di lingua anglosassone. L’impressione che ho avuto è quella che ho sempre, cioè che nei paesi anglosassoni e in nord Europa, dopo essersi abbuffati di tecnologia adesso comincino ad assestare il tiro. Il *divide* interculturale, ma anche geografico che esiste con l’Italia è che noi non abbiamo neanche cominciato a mangiare l’antipasto, e questo rende gli studi sulla realtà italiana molto diversi da quelli anglosassoni. Probabilmente quello che Sherry Turkle scriveva nel 1996 e nel 2000 è valido oggi per l’Italia mentre il suo libro recente *Alone together* è avanti di dieci anni.

Dico questo perché in Italia c’è un peculiare strabismo tecnologico a cui non si assiste per esempio negli USA. Le case sono piene di tecnologia. L’89% delle famiglie con figli ha un collegamento ad internet, ma il totale delle famiglie è connesso al 50%. I bambini nelle case italiane accedono alla tecnologia oppure sono loro che la portano, questo non lo sappiamo anche se probabilmente sono i bambini che chiedono nuova tecnologia ai genitori che, più o meno riluttanti, gliela comprano. I genitori diventano così alfabeti della tecnologia attraverso i bambini. Quello che mi sembra di vedere attraverso mio figlio che ha 10 anni è che lui esce da una casa piena di schermi interattivi (sono decine ormai) ed entra in una classe che potrebbe essere tranquillamente degli anni 70/80, salvo rare eccezioni. Solo il 7% delle classi in Italia è connesso ad internet secondo l’INDIRE,

un dato imbarazzante. Quindi la situazione casa-scuola in Italia fa sì che ad esempio mio figlio nel percorrere quei 600 metri che lo separano da scuola fa un viaggio indietro nel tempo di circa 30 anni e si ritrova in una scuola come poteva essere nel 1980, comunque prima dell'avvento di Windows e del PC. Questa è una peculiarità italiana: l'infrastrutturazione della scuola italiana non c'è o se c'è è stata fatta dal basso, da dirigenti scolastici o insegnanti volenterosi e non certamente attraverso linee guida ministeriali. Questa è una prima differenza.

È chiaro quello che succede ed è chiaro uno dei rischi più gravi del criticismo nei confronti della tecnologia. Noi stiamo attualmente subendo la giusta riflessione sulle tecnologie usate per trent'anni all'estero, in una Italia che non le ha mai usate in maniera sistematica e pervasiva, quantomeno a scuola. Bisogna fare attenzione a questo gap. Se prendiamo quello che scrive oggi Newsweek sulla tecnologia, dobbiamo pensare che prima scriveva che la tecnologia era fantastica ed era entrata nelle scuole americane, poi dopo che è entrata hanno cominciato a ragionare su come farcela entrare meglio.

Mantovani:

Abbiamo paura di una tecnologia che non c'è ancora.

Ferri:

Esatto, abbiamo paura di una tecnologia che non c'è ancora. Non possiamo ora adottare questa linea di riflessione che negli Stati Uniti sta portando a riconsiderare gli effetti di una rivoluzione che li ha travagliati pienamente nella società informazionale. Noi non ci siamo ancora e non possiamo ragionare allo stesso modo. Riflettendo ora, dopo non aver ancora provato i vantaggi, sui limiti delle tecnologie rischiamo di perdere completamente il treno. Rischiamo, cioè, di non infrastrutturare digitalmente la scuola ma anche le piccole imprese, con gravi danni sia per l'educazione dei nostri figli che per il PIL

solo perché nei paesi anglosassoni stanno riflettendo su come inserire le tecnologie nella scuola in maniera più efficiente. Bisogna quindi stare attenti a questo gap interculturale tra il sud Europa e i paesi di lingua anglosassone.

Toscano:

Passando al tema specifico del nostro convegno, come pensi che questi nuovi mezzi di comunicazione e di dialogo influiscano sulle esperienze interculturali?

Mantovani:

È difficile dirlo perché sono domande che ancora ci poniamo. Mi sembra che la risposta possa essere vista da diversi punti di vista. Uno riguarda qualcosa di cui i bambini e i ragazzi hanno esperienza in questi anni, cioè forme diverse di legame e di controllo con i pari e da parte della famiglia. Credo che alcune ricerche indichino come la pressione del gruppo dei pari possa essere molto forte. Da un lato il gruppo dei pari costantemente evocato con le tecnologie è una rete importante e fa sentire più sicuri, dall'altra può creare un elemento di costrizione. Credo quindi che una delle preoccupazioni di questo convegno sia rendere difficile quella fatica e anche quella impresa di distacco che fa parte dell'aspetto formativo di una esperienza interculturale.

L'altro aspetto può riguardare la famiglia. Sappiamo che i genitori comprano presto i cellulari ai propri figli per avere il controllo (non perché i bambini lo chiedono, questa è una scusa). Vorrei fare una piccola parentesi. Una mamma del nido della nostra università, alcuni giorni fa ha chiesto soccorso alle educatrici perché ha detto che la sua bambina le aveva preso il cellulare e non glielo voleva più restituire. La bambina l'aveva messo in un sacchettino dove porta i giocattoli. È un esempio di non facile interpretazione che ci dice qualcosa sulle difficoltà dei genitori ad esercitare un controllo anche se poi il

cellulare medesimo è fonte di controllo, o invece non sarà un oggetto simbolico che la bambina ha messo nel sacchettino come una volta ci avrebbe messo un fazzoletto o un altro oggetto della mamma? Che valenza assumono gli oggetti tecnologici? Da qui allora il tema tecnologia, corpo e rete può essere soggetto a molte interpretazioni.

Il legame più forte con gli amici e con la famiglia permette a più ragazzi, che non ne avrebbero forse avuto la forza o il coraggio, di affrontare esperienze interculturali? O invece è una zavorra che non consente di farle appieno? Per me è molto difficile rispondere, ma credo che sarebbe più facile per i ragazzi presenti in sala. Posso dire che la mia esperienza si è svolta in un altro mondo. Ricevetti come regalo di natale una telefonata a casa (una telefonata in tutto l'anno), non c'era internet ma moltissime lettere. Il distacco era molto forte, il ritorno era difficile. E mi chiedo: Intercultura ha studiato il risentimento del gruppo degli amici in cui si rientra e la conseguente fatica di rientrare. Questa possibilità di rimanere connessi è un elemento che rende meno difficile il rientro, o invece toglie qualcosa all'esperienza che si fa?

Sono domande serie, perché è chiaro che non si può censurare gran parte del mondo in cui viviamo, però avere idea di quello che avviene per orientarlo, più ancora che controllarlo, penso che sia una cosa importante.

Temo però di non aver risposto per niente, ma di aver anzi posto delle domande!

Toscana:

Effettivamente no, e credo che su molti di questi temi abbiamo molte più domande che risposte. Questo è il motivo per incontrarci e parlarne. Effettivamente l'esperienza interculturale fatta tanti anni fa imponeva uno stacco, non c'era scelta. Era un percorso obbligato, a volte difficile, a volte addirittura traumatico. Però il risultato, quello che se ne poteva ottenere, era senz'altro sostanzioso e alto.

Ferri:

La mia impressione è che oggi molti termini abbiano cambiato significato, così come le nozioni di spazio e di tempo. Il significato del termine “viaggio all'estero” è certamente molto diverso per mio figlio e per me. Lui ha 10 anni ed è stato in almeno 10 paesi diversi, io la prima volta che sono andato a Londra avevo 14 anni e mi sembrava lontanissima e davvero “straniera”. Nello stesso tempo, l'immagine che avevo dell'Inghilterra o degli USA era quella delle poche immagini che comparivano in TV, quella di Sandro Paternostro o Ruggero Orlando che salutavano dallo schermo della televisione, uno sotto il Big Ben, l'altro a New York.

Invece mio figlio ha direttamente e indirettamente un'esperienza dell'”altrove” - che forse per lui non è più “altrove” - molto più ricca attraverso i media digitali. Per lui l'”altrove” è molto più vicino di quanto non sia lontano, nel senso che le classi delle scuole dell'infanzia e delle scuole elementari sono ormai strutturalmente multiculturali. Eppure esiste una differenza antropologica specifica dei nativi digitali nel senso che il loro modo di vedere e costruire il mondo, ad esempio quello di mio figlio e della sua compagna Ema di origine albanese, è molto più vicino tra loro di quanto non lo sia il mio rispetto al suo. Su questo dovremmo riflettere, nel senso che io credo esista una forma, come dice Jenkins (uno studioso statunitense che ha lungamente riflettuto su questi temi), di “cultura partecipativa” dei nativi digitali che sia insieme globale e locale. Faccio un esempio. Ci sono delle merci transmediali come le carte di Yu-Gi-Oh, che sono reali e virtuali insieme e sono un'interessante forma di globale-locale. Mio figlio ama molto queste carte, che sono carte fisiche, con cui gioca con i suoi compagni italiani e stranieri. Nello stesso tempo, siccome le carte costano e ve ne sono di molto rare che non si trovano in Italia, le cerca su Ebay dove dialoga in maniera fitta con suoi pari età, relativamente alla carta che deve comprare e vendere sempre on-line. Dopodichè io faccio da mediatore delle sue relazioni virtuali: devo andare in posta a spedire il pacchetto. Le

carte acquistate virtualmente divengono poi di nuovo reali quando arrivano nella posta e lui è felicissimo di averle in mano.

Credo che questa sia una bella metafora di come i nativi digitali percepiscono e praticano un mondo che per loro è reale e virtuale assieme. Per loro reale e virtuale non sono affatto due cose diverse, sono solo due modi di fare esperienza del mondo. Credo che questo sia un *bias* culturale che noi adulti abbiamo.

Noi siamo immigrati digitali, abbiamo visto nascere internet e l'abbiamo guardata prima con stupore, poi con entusiasmo, poi con disappunto e poi di nuovo con entusiasmo. Loro no. Loro considerano Internet come l'elettricità e l'acqua corrente in casa. Da questo punto di vista è anche difficile capire come vedono e costruiscono il mondo, come percepiscono il diverso o l'altro o un'esperienza di viaggio che certamente è diversa da quella che facevamo noi, non fosse altro perché il gruppo dei pari è molto più in costantemente "in contatto" attraverso i media digitali di quanto non fossimo noi. A 12, 13 anni cominciano a fare i compiti online, il contatto con il gruppo dei pari è permanente, tanto è vero che, lungi dall'essere una stortura del mercato, il fatto che si portino a letto, ogni giorno al 49% il device (smartphone, console per videogiochi o telefonino) è anche una questione di relazione con il gruppo dei pari.

Mantovani:

Ricordo che quando ero piccola leggevo di nascosto sotto le coperte, perché dovevo andare a letto presto. Mi madre veniva, mi sgridava e mi portava via il libro! Alla fine è lo stesso, è l'esagerazione che non va bene. Io credo che la tecnologia sia come un evidenziatore di problemi e temi che sono comunque presenti, come l'autonomia e la socializzazione, ma anche la frammentazione e la concentrazione dell'attenzione: lo sento dire da 30 anni agli insegnanti, che i ragazzi non si concentrano più e sono dispersivi. La tecnologia, che è così potente, come l'esperienza interculturale è un evidenziatore di temi educativi (autonomia, autoregolazione, socializzazione) e culturali e

della assurdità degli strumenti didattici. Sono d'accordo con quanto diceva il Prof. Buckingham rispetto al poco interesse verso i software con cui si insegna. Ma anche i libri di scuola, che sono mediamente frammentati e molto noiosi e i libri misti ancora di più. Non sono i testi classici. Quindi ancora una volta il software didattico evidenzia e rende più veloci e vistosi, e forse più drammatici, alcuni problemi che abbiamo comunque difficoltà a gestire nei rapporti tra noi, dei ragazzi tra di loro e con gli insegnanti e la scuola.

Ferri:

Per tornare al tema dell'intercultura o comunque dell'esperienza interculturale, non ci sono dati specifici sulle trasformazioni che porta l'essere "sempre in contatto" con i pari in una realtà altra. Anzi sarebbe una bellissima ricerca da fare. Ci sono per esempio dati statunitensi del Pew Internet Project su come la diffusione delle tecnologie digitali abbia moderatamente favorito la comunicazione tra i differenti gruppi culturali. Sembra effettivamente che gli ispanici di ultima migrazione o i cinesi riescano maggiormente ad integrarsi parlando questo linguaggio globale dei social network o dei media digitali. Probabilmente è più facile la costruzione di ponti tra diverse culture o diverse tradizioni. Altre ricerche ci dicono invece come sia facile che questi ponti non vengano gettati. Ad esempio i gruppi "fondamentalisti" sia occidentali che orientali hanno più facilità a rimanere chiusi nella loro enclave comunicando solo con gli appartenenti al gruppo anche all'interno della rete.

C'è quindi una sorta di *displacement*, in qualche modo la tecnologia ha ridefinito le nozioni di spazio e di tempo, di apprendimento e di scuola e in questa risignificazione di questi concetti facciamo fatica a districarci. Come dice Sherry Turkle siamo solo all'inizio, visto che una tecnologia per diventare matura percorre un ciclo di circa 50 anni. La diffusione di internet come strumento di accesso alla rete globale è molto più recente, Internet si è diffusa in Italia in maniera massiccia solo nel 2001. Segnalo, ad esempio, che c'è un partito, il

movimento 5 stelle, che è diventato il primo alla Camera proprio attraverso gli strumenti digitali della rete. Non voglio esprimere un giudizio ma solo segnalare che la politica ha subito uno scossone molto rilevante da un gruppo o movimento che si è auto organizzato attraverso la rete. Per venire, più in tema con il nostro convegno, ad una esperienza come quella che fanno per un anno all'estero i giovani di Intercultura, credo che questa sia facilitata dalla rete prima, nel senso che possono informarsi meglio e in maniera più completa sulla realtà del paese e del contesto ospitante, ma parzialmente depotenziata durante, perché sicuramente è un'esperienza che rimane molto più connessa alle radici di origine attraverso la rete Internet. Il gruppo dei pari attraverso Internet è sempre presente mentre prima non lo era, lo stacco e anche lo shock culturale era molto più netto. Non si parlava mai con casa, mentre oggi il contatto rimane strettissimo: ci si trova in un luogo magari sperduto ma si mantengono completamente le connessioni con casa e magari si guarda meno al luogo in cui si è. Al ritorno l'esperienza dell'"altrove" è di nuovo potenziata, nel senso che i legami che si sono stabiliti durante la permanenza nell'altro paese possono rimanere attivi ed essere coltivati con maggiore facilità.

Toscano:

Hai parlato di viaggio sia all'inizio che alla fine del tuo ultimo intervento. Se penso alla mia esperienza nel 1960, per me non è stato un viaggio (benché il viaggio fosse importante, potete immaginare cosa fosse a quei tempi per un ragazzo di Parma andare nel Texas) e non è nemmeno stata un'esperienza scolastica. L'esperienza principale è stata quella della vita in famiglia. Credo che sia questo il tipo di esperienza che non è sostituibile con una virtuale.

Ferri:

Certamente! La cosa che mi ricordo di più del mio soggiorno in In-

ghilterra a 14 anni è la cucina indiana che mi proponeva la signora inglese e cattolica dalla quale ero ospitato, che a me piaceva molto mentre ai ragazzi tedeschi che erano come me no. La cosa rilevante di quel viaggio non è stata certo il corso di inglese che ho fatto. È del tutto evidente che l'esperienza diretta dell' "altrove", dei suoi profumi e sapori non può essere sostituita, né tantomeno la tecnologia digitale pretende o permette di farlo. Chi pensa che lo faccia è fuori strada! La nostra è una "realtà aumentata", noi siamo sia "corpo" che "rete", come recita il titolo del nel nostro convegno. Prima si era se stessi solo con il corpo, oggi lo si è con il corpo e con la protesi digitale della rete. La rete senza corpi e i corpi senza rete oggi non sono pensabili.

Mantovani:

Aggiungerei che non può Intercultura costruire una situazione senza rete. Ho sentito di esperienze volute dagli stessi giovani e concordate per esempio con gli insegnanti di astinenza per qualche giorno dalla connessione, sono prove da fare come quando si fa una scalata o una impresa sportiva. Non credo però si possa cambiare questa realtà aumentata, credo che riflettere su come far sì che esperienze importanti non vengano troppo depotenziate da questo elemento sia altrettanto importante. Personalmente sono convinta che una riflessione educativa seria nei primi anni, prima della libertà, dell'abbuffata e del legame con i pari che può essere fondamentale nel bene e nel male, sia preventivo e permetta la capacità di non essere schiavi della rete. L'ipotesi è quindi che un investimento nei primi tempi sia importante. Paradossalmente noi vediamo invece nelle nostre ricerche una grande paura negli adulti, nei genitori e negli insegnanti, per loro è un tabù, un mostro e invece l'abbandono dei ragazzini in solitudine.

Ferri:

È vero. Tutte le ricerche dicono che fino a quando i loro figli sono

alle elementari, i genitori sono molto spaventati dai possibili rischi della rete. Spesso anche sulla base di certa stampa che punta solo alla spettacolarizzazione dei fenomeni e tende a far considerare Internet come il luogo delle peggiori perversioni. È vero, internet è il doppio virtuale del mondo reale e mette in luce tutti gli aspetti della società e delle persone, e ci sono rischi per i ragazzi anche nel mondo virtuale. Il fatto è però che i genitori dopo le elementari si dimenticano dei “rischi” della rete che diventa un comodo sostituto della relazione con i figli. Mi spiego, dopo le elementari i bambini, al pomeriggio, generalmente sono a casa da soli e sono liberi, completamente liberi di accedere alla rete di casa a volte senza le opportune cautele del caso, ad esempio l’attivazione del *parental control*. Dopo le elementari, e ci sono belle ricerche di Nielsen e Norton in proposito, solo il 17% dei genitori sa che esiste il *parental control*, cioè un software che filtra e permette di evitare il 99% dei siti controindicati per i giovani. Solo il 17% dei genitori sa che esiste e spesso non lo attiva. Il risultato di questo è che la maggioranza dei preadolescenti è sola su internet e spesso senza controllo di un adulto per tutto il pomeriggio. Questi ragazzi poi non fanno nulla di male e in realtà il “pedofilo” non li raggiunge attraverso la rete. L’adescamento succede in famiglia, fuori da scuola...

Questo disinteresse alla vita on-line dei propri figli è però un segno della difficoltà dei genitori di rapportarsi a questa realtà. Io non lascerei mai mio figlio di 7 anni a casa da solo, e anche a 10 anni solo per brevissimo tempo. È buffo pensare come fino ai 10 anni i genitori siano terrorizzati da Internet questo “mostro tecnologico” che rischia di divorare i loro figli, mentre quando gli stessi figli hanno un anno di più questo mostro, improvvisamente svanisce. Il risultato è che si apre un *divide* intergenerazionale molto forte, perché un pezzo dell’esperienza vissuta dai figli, che in realtà spesso non è affatto trasgressiva o comunque non è più trasgressiva che prima dell’avvento di Internet, viene persa integralmente dai genitori. Manca, in effetti, un lessico familiare condiviso, non si parla della vita on-line

dei figli, la rete non diventa oggetto di un “discorso” familiare. Gli adolescenti e i preadolescenti non ne parlano perché vogliono la loro *privacy*, i genitori non sanno nemmeno che esiste la loro vita on-line, il risultato è una situazione di incomunicabilità su questo tema. Un po’ la stessa esperienza che accade dopo le elementari per gli studenti e i professori. Spesso gli stili di apprendimento dei ragazzi e quello degli insegnanti divergono radicalmente: “come un turco che fa lezione a dei cinesi quando nessuno parla una lingua veicolare come l’inglese”. Tutti si annoiano terribilmente. Gli insegnanti si frustrano e reputano gli studenti incompetenti, gli studenti si annoiano e si perde la possibilità di avere un apprendimento significativo e anche solo un dialogo efficace. Sto chiaramente radicalizzando. Ma attenzione, perché gli stili di comunicazione dei nativi sono specifici e nuovi, non li conosciamo ancora bene ma sono diversi dai nostri.

Mantovani:

Ci sono ricerche che parlano di diversi stili di comunicazione digitale attraverso la rete nei diversi generi o paesi o gruppi linguistici?

Ferri:

Rispetto al genere sì, ce ne sono molte. Sono tutte ricerche non italiane, le più attendibili sono quelle del Pew Internet Project, hanno evidenziato come ad esempio i videogiochi siano prevalentemente di uso maschile mentre le bambine hanno maggiore attenzione nello scrivere e nel comunicare on line su Facebook o sui Blog. Senza entrare nel dettaglio esistono differenze di genere molto chiare.

Rispetto agli stili di comunicazione da parte di differenti gruppi linguistici ci sono meno studi. Quella che invece è chiarissima da tutti gli studi internazionali è la differenza d’uso tra giovani “nativi digitali”, adulti e anziani. Sotto i sedici anni si fa un uso della rete che è prevalentemente sociale e comunicativo, mentre sopra i trentacinque l’uso della rete è prevalentemente informativo, di servizio

e commerciale (acquisti on-line ecc.). L'altro fenomeno particolarmente evidente sempre rispetto al *digital divide* intergenerazionale è che il termine "generazione" non ha molto senso parlando di media digitali, bisognerebbe parlare addirittura di "coorti" anno su anno, nel senso che l'uso che di Internet che fa mio figlio di dieci anni è evidentemente diverso da quello che può avere un tredicenne o un sedicenne ed è diverso da quello che ne può avere una ragazza di venticinquenne anni. Probabilmente con l'evolversi di questo fenomeno che, lo ripeto, è solo all'inizio, ci sarà una qualche omogeneizzazione, ma oggi siamo in mezzo al guado. Il fatto di essere in mezzo al guado ci carica di una fortissima responsabilità. Noi abbiamo alle spalle 6000 anni di cultura analogica e alfabetica. Abbiamo lasciato da più di dieci anni la galassia Gutenberg (anche se gli editori italiani se ne sono accorti con difficoltà) e stiamo entrando nella galassia internet. Il problema è che è cambiata la tecnologia "caratterizzante" la nostra società, cioè quella con cui comunichiamo e trasmettiamo il sapere. È una tecnologia fondamentale. La storia si chiama storia perché la gente ha cominciato a scrivere il "registro" degli eventi. Se il registro degli eventi non viene più scritto in codice analogico ma in codice digitale il problema è rilevante. Il rischio in questa situazione, e la responsabilità che noi portiamo, è quella di traghettare la cultura analogica e gutenberghiana nei linguaggi e nelle forme di fruizione che ne hanno i nativi digitali, cioè nell'universo digitale. Dobbiamo assumerci questa responsabilità. Altrimenti rischiamo di avere dei figli che sono fantastici utilizzatori della tecnologia digitale ma completamente ignoranti e degli insegnanti molto sapienti e colti ma completamente incapaci di trasmettere il loro sapere. Questo rischio andrebbe evidentemente evitato.

Toscana:

Facendo un passo indietro dall'intercultura alla pedagogia, come vedi la possibilità di evitare questo pericolo che mi sembra evidente proprio per certi ritardi che abbiamo rispetto ad altre culture e qual è

la tua esperienza nella tua università.

Mantovani:

Credo che la sfida sia di avere dei soggetti multilingui, sfida per la scuola, per l'università e anche per le esperienze interculturali. Cioè di mantenere e continuare ad esplorare modalità plurali, così come ci si flessibilizza praticando più attività uditive, linguistiche e così via. Questa è la sfida ed è molto difficile, perché invece tendiamo a ragionare per contrapposizione ("o"). Anche gli adulti. Vi ricordate la pubblicità con il cinquantenne brizzolato che saltava lo steccato? Il rischio per l'insegnante è che gareggi con i ragazzi nell'uso della tecnologia invece di aiutarli ad esplorarla facendo domande vere, perché è un outsider. Come quando in antropologia un outsider può fare una domanda che un insider non può fare perché fasulla. Nella scuola si fanno quasi sempre domande retoriche. Ma l'insegnante e anche il genitore sono nella posizione di essere outsider genuini, di poter chiedere spiegazioni su cosa succede, in modo da poterne parlare. Nell'esperienza interculturale, anche qui sul piano educativo. Non so se sia ancora vero che i ragazzi sono bamboccioni. Sicuramente il tema dell'autonomia e dell'autoregolamentazione è un tema pedagogico fondamentale. L'arrivare all'autoregolamentazione è difficile. In che misura il restare più connessi o l'imparare a recidere i legami devono essere dosati per arrivare ad essere autonomi stando bene, senza sentirsi tutti degli esploratori. Mi domando, e domando a Roberto Ruffino: dal vostro osservatorio di giovani che ogni anno affrontano questa esperienza, diversamente da alcuni anni fa anche in luoghi molto diversi e molto più lontani come la Cina o altri più "strani", la personalità di questi ragazzi è sempre la stessa? O il fatto di conoscere un po' di più di questi luoghi e il viaggiare sapendo di poter tenere in mano una sorta di rete di sicurezza facilita per soggetti che non l'avrebbero fatto il fare questa esperienza anche se un po' depotenziata, oppure sono sempre gli stessi soggetti che la fanno? Mi sembra che stia cambiando, lo vediamo all'università. Posso dire che

gli studenti che vanno in Erasmus sono molti di più. Non è ancora soddisfacente il programma, non si fa abbastanza ma ormai, e non ce ne siamo neanche accorti, lo scambio è diventato più forte.

Non è casuale che Intercultura pensi a queste cose, essendo un osservatorio importante.

Ferri:

Non so se avete su computer o su tablet Google Earth. La possibilità di “avere in mano” il mondo cambia l’esperienza dello straniero, anche se non so più se qualcuno si possa definire straniero, almeno nella sua precomprensione della categoria dello straniero. Poi chiaramente quando arriva nel luogo si sente straniero. Sono però cambiate radicalmente le categorie. Mi viene da dire che noi siamo troppo vicini al fenomeno per riuscire a darne una interpretazione equilibrata. Siamo strutturalmente figli del libro, siamo stati educati sui libri e attraverso una educazione in presenza: o c’era il rapporto diretto con l’insegnante o la solitudine meditativa della relazione con il libro (pur se spesso annoiatissima). Questa esperienza è cambiata drasticamente, nel senso che oggi (non in Italia ma ad esempio in Inghilterra e nel nord Europa) la relazione didattica è fatta di momenti in presenza (ma pochissimi di lezione frontale), moltissimi momenti laboratoriali in presenza, molti momenti di approfondimento personale online, più tutte le fasi intermedie in cui si dà l’azione in presenza che prosegue online per poi ritornare in classe. Evidentemente questo tipo di setting è molto diverso da quello operativo ad oggi nelle scuole italiane. Da questo punto di vista mi viene in mente una ricerca realizzata per la Fondazione Intercultura sui ragazzi che vengono in Italia, dove si evidenziava come questi ragazzi fossero allibiti dal non avere un account internet a scuola. Questo mi fa affermare che stiamo diventando dei simbrionti strutturali della tecnologia. Ci può dispiacere ma credo che sia inevitabile e irreversibile. Tutti noi ci sentiamo nudi se usciamo di casa senza il cellulare, abbiamo incorporato la tecnologia. Credo che questo ci faccia perdere delle cose,

evidentemente, ma ce ne faccia anche guadagnare delle altre, e credo che ci troviamo nella situazione iniziale del Fedro di Platone: ci sono i “laudatores temporis acti” e gli entusiasti che guardano al futuro come radioso e progressivo. La realtà è però quella che è uscita delle elezioni italiane: ci troviamo con il primo partito alla Camera che non sappiamo bene come definire. Ha aspetti positivi e aspetti negativi ma in qualche modo, per fare un governo o per non farlo, dovremo fare i conti con lui.

Relazioni sociali e culture digitali

I media sociali come strumenti per gestire l'interculturalità

Antonio Casilli

Professore associato di Digital Humanities presso il Paris Institute of Technology (ParisTech) e ricercatore in sociologia presso il Centro Edgar Morin, Scuola di Studi Avanzati in Scienze Sociali (EHESS, Parigi). Tra le sue pubblicazioni, *Les liaisons numériques* (Ed. du Seuil, 2010); *Stop Mobbing* (DeriveApprodi, 2000), *La fabbrica libertina* (Manifesto Libri, 2000). Ha inoltre curato i numeri speciali delle riviste *Communications* ("Cultures du numérique", n. 88, 2011) e *Esprit* ("Le corps à l'épreuve du numérique", n. 343, 2009). Dal 2009 coordina numerosi progetti di ricerca internazionali sui social network e sulla privacy sul Web. I suoi interessi di ricerca sono principalmente la comunicazione digitale, il corpo e la salute. Dopo aver fondato il blog *Bodyspacesociety.eu*, dal 2011 è ospite fisso di Radio France Culture.

Abstract: *Essere 'presenti' on line significa, nel contesto dell'Internet attuale, sviluppare un complesso di strategie culturali che permettano di mettere in scena il corpo, l'identità e la socialità degli utilizzatori di tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Dal più semplice 'smiley' agli avatar 3D più sofisticati – per non parlare della profusione di foto, testi e descrizioni nei social media – il posizionamento individuale di ciascun utente si articola progressivamente verso strutture collettive sempre più complesse. La 'presentazione di sé' diventa allora una maniera di gestire e accrescere il capitale sociale dei cittadini della Rete. Tali nozioni, sviluppate dalle scienze sociali nel corso degli ultimi decenni, permettono di inquadrare da un punto di vista teorico i comportamenti sul Web di individui iscritti in networks di relazioni sociali al tempo stesso locali e globali. E permettono altresì di comprendere come la strutturazione della presenza on line non costituisce solamente, per riprendere la celebre formula di Michel Foucault, una 'tecnologia del sé' – ma una vera e propria tecnologia del noi.*

La costruzione di una presenza individuale online e la costituzione di legami sociali in rete, rappresentano le chiavi di volta delle culture digitali contemporanee¹. Esse ci permettono di comprendere in che modo l'utilizzazione delle piattaforme di socializzazione informatica attuali possa avere un impatto sulle pratiche interculturali di individui a forte mobilità geografica.

Modalità di costruzione della presenza nei media sociali digitali

L'attenzione attuale per i social networks, obbliga prima di tutto a precisare che da un punto di vista storico, la nozione di "rete sociale" preesiste al web e alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Le ricerche di Jacob L. Moreno, John A. Barnes e J. Clyde Mitchell (rispettivamente negli anni 1930, 1950 et 1970) costituiscono la base per gli studi attuali nel campo dell'analisi delle reti sociali. Tutte propongono un dispositivo teorico che consiste a descrivere i gruppi umani in termini di nodi (individui membri del gruppo) e di legami (relazioni interpersonali esistenti fra diversi individui). In questo senso, una classe, un club, una istituzione possono essere rappresentate come una rete. L'arrivo del Web sociale degli ultimi anni ha permesso di trasporre questa analisi alle comunità di Internet. In questa maniera, a partire dagli anni 2000, abbiamo cominciato a descrivere in termini di reti sociali i gruppi umani costituiti da utilizzatori di una stessa piattaforma di pubblicazione, o di servizi di condivisione di contenuti digitali, o di entità repertorate in una stessa base dati. L'utilizzazione di algoritmi di visualizzazione e della teoria dei grafi hanno permesso di migliorare e popolarizzare questo tipo di analisi, fino a renderla paradigmatica degli usi informatici attuali. Cionondimeno, designare delle piattaforme di interazione online come Twitter, Facebook o LinkedIn come dei "social networks" è in parte inappropriato. Bisognerebbe parlare più precisamente di media sociali, di servizi i quali contribuiscono a strutturare delle reti sociali

¹ Antonio A. Casilli, "Présentation du numéro spécial 'Cultures du numérique'", *Communications*, n. 88, 2011, p. 5-8.

umane attraverso delle attività di produzione e curazione di contenuti generati dagli utenti.

In questo senso, possiamo descrivere la condizione sociale contemporanea come caratterizzata da una coesistenza assistita dalle tecnologie digitali. Queste ultime si fanno portatrici di promesse di miglioramento e di ottimizzazione del ruolo di ciascun individuo all'interno del suo milieu sociale. Se è giusto conservare una certa distanza critica nei confronti di questo tipo di promesse, l'analista sociale che trascurasse di prendere in conto le modalità e le aspirazioni sociali soggiacenti a queste pratiche digitali commetterebbe tuttavia un grave errore di valutazione.

L'attenzione crescente alla presentazione di sé online, alla strutturazione della e-reputazione, alla difesa della privacy, sono indizi di una presa di coscienza crescente del legame esistente tra pratiche individuali di costruzione della presenza e posizionamento nelle reti sociali digitali. Senza voler stabilire meccanismi causali troppo deterministici, possiamo correttamente avanzare l'ipotesi secondo la quale differenti strategie di presentazione individuale (attraverso la documentazione fotografica, la descrizione testuale, o la scenarizzazione video di situazioni quotidiane) conferiscono un "effetto di realtà" ai contenuti condivisi online, i quali trasmettono ai ricettori (lettori, abbonati, followers, interlocutori o "amici") una impressione precisa della identità, delle aspirazioni, degli interessi dei locutori. Dai più semplici smileys ai più sofisticati avatar 3D, ciascun utilizzatore di social media costruisce la propria presenza e sollecita una forma di validazione di quest'ultima da parte degli altri².

Il capitale sociale e la Rete

Le strategie e i codici di comunicazione che si stabiliscono attraverso queste modalità di presenza influenzano la struttura delle reti sociali personali di ciascun individuo. Un semplice esempio, tratto

² Antonio A. Casilli *Être présent en ligne : culture et structure des réseaux sociaux d'Internet*, Idées Economiques et Sociales, vol. 169, no. 1, 2012, p. 16-29.

dal mio libro *Les liaisons numériques* (2010) permette di illustrare questo punto. Attraverso un esperimento online condotto su Facebook, l'osservazione per un periodo di 50 giorni di due profili, l'uno "autentico" (capace cioè di postare contenuti e di raccogliere il feedback di altri utilizzatori) e l'altro "di controllo" (non espressivo e non reattivo ai commenti degli altri utilizzatori), conduce alla creazione di due reti personali di contatti ("amici") completamente diverse: il profilo più espressivo e reattivo conduce alla creazione di una rete personale più estesa, densa, fatta di contatti a loro volta interconnessi. Soprattutto, in confronto all'altro profilo non espressivo, raggiunge un equilibrio ottimale tra zone di coesione e zone di connessione all'interno del suo network personale di conoscenze³. Questo esperimento, a valenza eminentemente pedagogica, serve principalmente a dimostrare che nella maggior parte dei casi, gli utilizzatori di *social media* mettono in moto due dinamiche differenti di costituzione del capitale sociale – ovvero dell'insieme di relazioni personali a cui gli individui possono ricorrere per realizzare i propri fini.

Tradizionalmente, le scienze sociali hanno considerato due categorie di capitale sociale: di tipo *bonding* ("vincolante") quando si basa sulla creazione di zone di coesione e di omogeneità culturale e sociale attorno all'individuo e di tipo *bridging* ("collegante"), quando si basa invece sulla creazione di connessioni aperte con individui differenti in termini di gusti, di interessi e di origini⁴ (fig. 1). È in questo modo che la questione dell'interculturalità si combina con l'uso dei media sociali, in termini di ricerca di un giusto equilibrio tra questi due tipi di capitale sociale.

3 Antonio A. Casilli, *Les Liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité ?*, Parigi, Seuil, 2010.

4 A proposito di capitale sociale di *bonding* v. Robert D. Putnam, *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, 2000. Per il capitale sociale di tipo *bridging* v. Ronald S. Burt, *Brokerage and Closure. An Introduction to Social Capital*, Oxford, Oxford University Press, 2005.

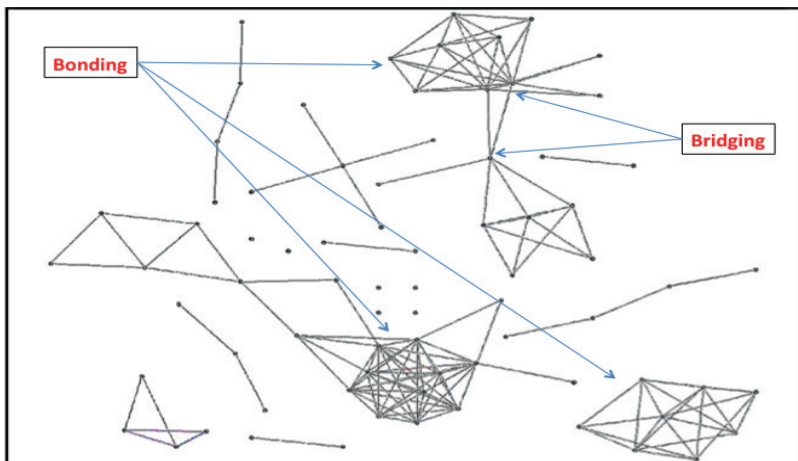


Fig. 1. Tipologie di capitale sociale: “bonding” e “bridging”

L’esperienza interculturale, soprattutto quando è caratterizzata da una mobilità geografica per coloro che si trasferiscono all’estero per un periodo più o meno lungo, può significare il bisogno di entrare in contatto con persone originarie di una cultura differente. Il bisogno di abbandonare i nostri legami con persone culturalmente omogenee e di legarci con individui differenti potrebbe dare adito a un disequilibrio tra *bonding* e *bridging*, disequilibrio potenzialmente difficile da vivere per gli individui interessati.

L’uso o il non uso di media sociali può allora avere un impatto su queste dinamiche, permettendo per esempio di mantenere una certa forma di coesione e di omogeneità o di favorire, al contrario, delle aperture e la creazione di “ponti” con culture e valori diversi. Ma per sapere quale di queste due dinamiche sia predominante, dobbiamo avanzare alcune ipotesi generali sull’impatto delle tecnologie comunicanti sulle strutture sociali in senso lato. Il sociologo Barry Wellman, ad esempio, descrive la società del digitale in termini di apparizione di forme sempre più forti di “individualismo in rete”

(*networked individualism*). Riprendendo le teorie di Norbert Elias e di Ferdinand Tönnies, l'autore canadese afferma che, se la società pre-internet era caratterizzata da piccole comunità locali chiuse (*little boxes*) nelle quali i legami fra individui erano forti, fitti ed omogenei, il contesto attuale volge verso l'affermazione di reti sociali diffuse, a bassa densità, nelle quali i legami possono essere tanto forti che deboli, con persone diverse o affini⁵. La prima configurazione sociale sarebbe caratterizzata da piccoli gruppi isolati nei quali gli individui sono uniti da legami di lealtà, di fiducia e di adesione sociale. La seconda configurazione, sarebbe invece caratterizzata da una interconnessione fra individui appartenenti a gruppi geograficamente e culturalmente diversi (fig. 2).

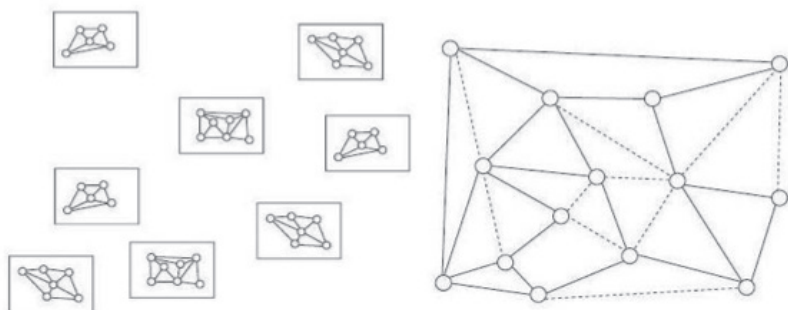


Fig. 2. “Little boxes” o individualismo in rete

I dati empirici a nostra disposizione, provenienti da ricerche condotte negli ultimi anni sull’uso di piattaforme sociali, sembrano indicare che la realtà si situa, in una certa misura, a metà strada fra questi due estremi. Le nostre reti personali, influenzate dall’uso di Internet, sono di fatto delle reti “glocali” (ovvero al tempo stesso locali e globali) (fig. 3). Il fatto di utilizzare dei media sociali non è in rottura con la nostra appartenenza a gruppi culturalmente coesi, ma ci per-

⁵ Lee Rainie & Barry Wellman. *Networked: The New Social Operating System*, Cambridge, MA, The MIT Press, 2012.

mette di stabilire delle passerelle tra diversi gruppi. Dunque se è vero che l'uso di questi servizi di networking su Internet “ottimizza” il nostro capitale sociale, ciò è reso possibile dalla ricerca di nuovi modi d'interconnessione fra le *little boxes* che continuano a rappresentare i nostri ambiti di interazione sociale quotidiana.

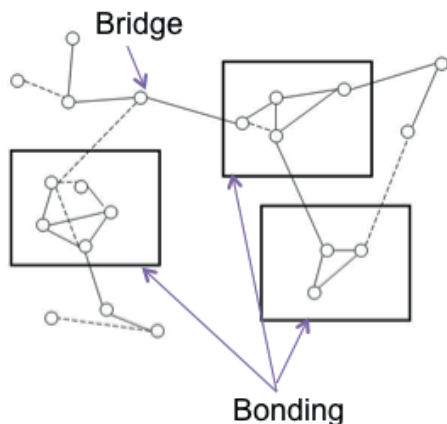


Fig. 3. Una rete “glocale”

Il fatto di servirsi di Facebook non ci fa smettere di essere membri di una famiglia, impiegati di una organizzazione, studenti in un istituto scolastico, ecc⁶. Ci permette soltanto di articolare questa appartenenza con altre forme di contatto sociale, che passano per il Web e per i suoi media.

Studenti in mobilità internazionale: costruire un capitale sociale “di riserva”

Per comprendere più precisamente come queste teorie si adattano all'esperienza di studenti in mobilità internazionale, è utile citare i lavori dell'americana Nicole Ellison. Per gli studenti fuori sede, al capitale sociale di *bonding* e a quello di *bridging* si aggiunge quello di un terzo tipo, che lei definisce come *maintained social capital*,

⁶ Antonio A. Casilli, “‘Petites boîtes’ et individualisme en réseau Les usages socialisants du web en débat”, *Annales de l'Ecole de Mines - Réalités Industrielles*, 2010, p. 54-59.

ovvero “l’abilità di ciascuno di restare in connessione con membri di comunità precedentemente abitate”⁷. Questo capitale sociale “di riserva” è cruciale per coloro che si trovano in situazione di mobilità geografica. Migranti, lavoratori espatriati o studenti in scambio internazionale sono tutti accomunati dalla necessità di inserirsi in nuovi contesti sociali nel paese d’accoglienza, pur cercando al tempo stesso di non perdere le reti di solidarietà e di sostegno emotivo rappresentate da parenti, amici e conoscenti rimasti nel paese d’origine. Per fare fronte a questa doppia sfida, i servizi di socializzazione di Internet – dai media sociali all’email, ai servizi di telefonia IP – sono delle risorse importanti per limitare gli attriti che nascono dall’esperienza interculturale, e compensare gli effetti di spaesamento e i conflitti di valori che possono nascere nel momento del confronto con nuovi codici di comportamento e nuove norme sociali.

Per dare un po’ di sostanza empirica a questo discorso, che potrebbe altrimenti sembrare piuttosto astratto, possiamo prendere un esempio tratto dal progetto di ricerca *E-diasporas Atlas*, coordinato dalla sociologa Dana Diminescu⁸. Si tratta di un progetto di cartografia delle traiettorie di mobilità internazionale di diversi gruppi etnici, religiosi e nazionali. La moltiplicazione delle comunità e la dispersione degli individui in uno spazio fisico sempre più vasto è stata accompagnata negli ultimi anni da una mediazione tecnologica sempre più sofisticata. Dal più ricco dei professionisti *expats* al più povero dei migranti, il passaggio da una nazione all’altra è oggi indissociabile da una qualche esperienza di connessione digitale. Che essa si realizzi in un piccolo cybercafé o tramite uno smartphone dotato di *roaming*, poco importa. Quello che conta è che oggi sia possibile di seguire le traiettorie internazionali tanto nello spazio fisico che attraverso i contesti di interazione digitale online. E l’*E-diasporas Atlas* si prefigge esat-

7 Nicole B Ellison, Charles Steinfield & Cliff Lampe, “The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites”. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 12, n. 4, 2007, article 1. <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>

8 Dana Diminescu (ed.) *e-Diasporas Atlas. Exploration and Cartography of Diasporas on Digital Networks*, Paris, FMSH, 2012.

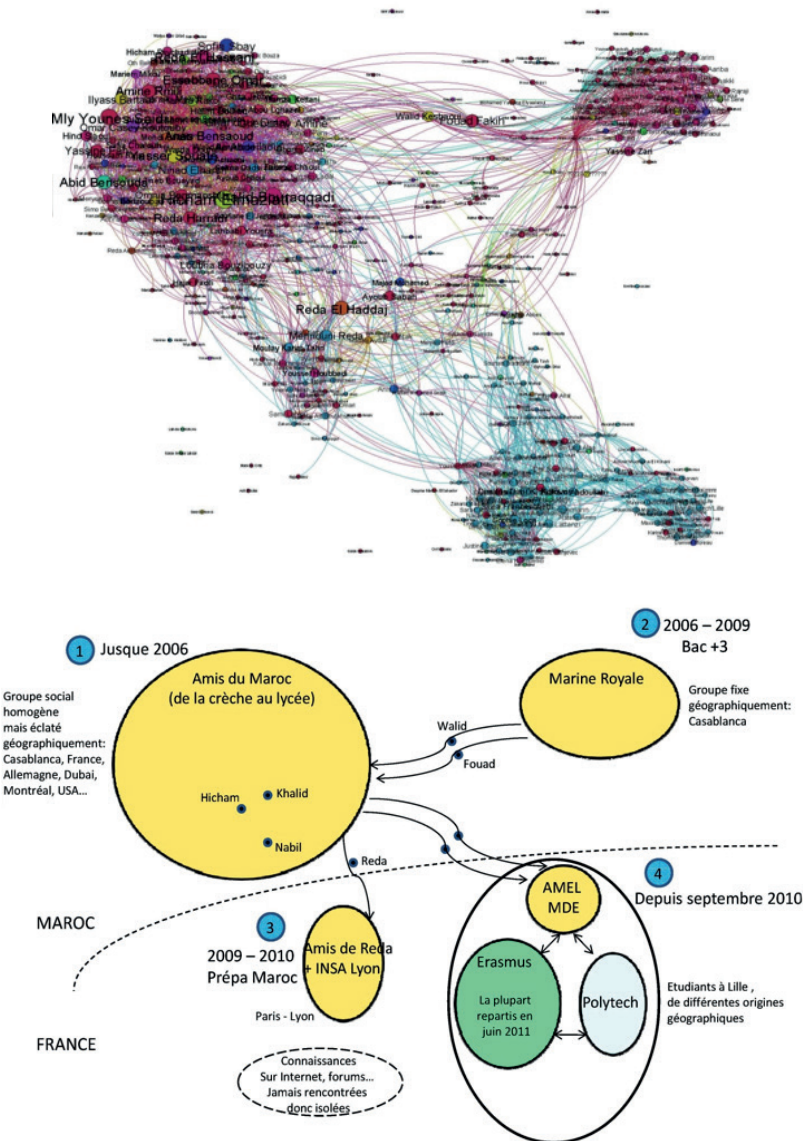
tamente di realizzare questa doppia mappatura, costruendo dei grafi sociali di comunità migranti online.

I risultati mostrano come questo approccio sia utile per analizzare la costituzione di capitale sociale per gli studenti. In particolare le ricerche della geografa Sabrina Marchandise sulle reti Facebook degli studenti marocchini trasferitisi in Francia sono ricche di spunti. Dopo aver avuto accesso alle loro liste di amici, la ricercatrice ha prodotto delle mappature di tutti i contatti online dei suoi intervistati (ex. fig. 4a). Nel corso di interviste semi-direttive, i soggetti hanno accettato di commentare le cartografie e di spiegare chi fossero i membri delle diverse componenti delle loro reti sociali (fig. 4b). La realtà fisica, e la stratificazione temporale delle relazioni personali, si manifesta allora in maniera molto chiara. Tutti i contatti creati prima della partenza per il nuovo paese restano raggruppati in *cliques* dense e omogenee (fig. 4c, parte superiore dell'immagine: gli amici della scuola e del liceo, quelli fatti durante il periodo di leva militare) che ricordano il capitale di tipo *bonding*. La mobilità internazionale si rivela nel grafico come una vera e propria “rottura biografica”, una linea di separazione che apre verso le componenti inferiori del network. Si tratta di relazioni create negli ultimi anni, più frammentarie, più collegate da passerelle relazionali di tipo *bridging*.⁹

L'uso di media sociali si sovrappone allora alle relazioni personali “presenziali” e implica delle nuove maniere di gestire la distanza, l'allontanamento, la sorpresa e – a volte – lo choc della socialità interculturale. Nella misura in cui ogni traiettoria internazionale si rivela essere una “doppia presenza” (una parte dell'individuo resta nel paese di origine, mentre l'altra si stabilisce nel paese d'accoglienza), i media sociali possono essere utilizzati per gestire al meglio questo passaggio e le possibili fratture che esso implica.

9 Sabrina Marchandise, “Investir le web social des étudiants marocains en mobilité internationale. Une méthode imposée par le terrain”, working paper *e-Diasporas Atlas*, 2012 <http://www.e-diasporas.fr/working-papers/Marchandise-MoroccansFacebook-FR.pdf>

Fig. 4. Capitale sociale su Facebook di uno studente in mobilità internazionale



Filosofia, Web e Società

Giuliano Torrenco

Ricercatore presso il Dipartimento di Filosofia dell'Università Statale di Milano. È stato ricercatore presso i centri Logos dell'Università di Barcellona e il Labont dell'Università di Torino. Ha conseguito il dottorato in filosofia del linguaggio presso l'Università del Piemonte Orientale ed è stato visiting scholar in diverse università straniere, tra cui la Columbia University di New York. Ha pubblicato articoli di filosofia in volumi internazionali e internazionali, tra cui ricordiamo "Synthese", "Philosophia", "Analysis", "Disputatio", "Humana.mente" e "Rivista di Estetica". Il suo ultimo libro *I viaggi nel tempo. Una guida filosofica*, è pubblicato da Laterza (2011).

Abstract: *"Non c'è differenza tra reale e virtuale". Questa tesi non va compresa in senso antirealistico come "il reale è diventato virtuale", ma piuttosto come "il virtuale (il digitale, il documentale) è reale". È una delle forme del reale, con conseguenze estremamente e talora drammaticamente reali, e in questo senso piuttosto che una realtà depotenziata e indebolita il web ci consegna a una realtà aumentata.*

Che cosa ha da dire la filosofia rispetto al web?

Ci sono molti ambiti di ricerca filosofica rilevanti per comprendere il web e il suo ruolo nelle società contemporanee. Ad esempio, la riflessione sugli effetti che il web ha nel nostro modo di pensare e nei nostri comportamenti è un'area di indagine in cui gli strumenti concettuali della filosofia, accanto ovviamente a quelli della psicologia, risultano indispensabili. Inoltre, lo studio dell'influenza che il web ha nelle dinamiche caratteristiche delle nostre società e nei differenti aspetti della nostra cultura richiede competenze filosofiche, oltre che sociologiche e antropologiche. E, analogamente, lo studio delle dinamiche economiche rese possibili dalla rete può avvalorarsi di spunti filosofici, ad esempio per indagare in modo in cui il web ci presenta scenari decisionali nuovi. C'è però, o almeno così argomenterò in quel che segue, una branca specificamente filosofica della riflessione

teorica che risulta centrale per capire gli aspetti più fondamentali del web, e questa è l'ontologia sociale.

L'ontologia Sociale

Molto approssimativamente, l'ontologia sociale è una *teoria delle entità sociali*, ossia un insieme di tesi su quali entità sociali esistano, e come si relazionino fra loro e con il resto della realtà. Per entità sociali si intende, in prima istanza, tutto ciò di cui ordinariamente parliamo come avente una natura sociale: i comportamenti collettivi, le promesse, il lavoro di squadra, gli scambi formali e quelli informali, i ruoli e le funzioni che gli individui posseggono in virtù del loro stare in società (e i diritti e i doveri ad essi collegati), gli “oggetti sociali” come le istituzioni, le corporazioni, le cooperative, i ministeri, gli stati, l'ONU, il denaro, i debiti, le crisi economiche e di governo...

Già da questo abbozzo di elenco, è chiaro che la realtà sociale è composta da una pletora molto variegata di entità, tanto da rendere legittimo il dubbio che esse non siano accomunate da una natura comune. C'è però una caratteristica che sembra valere per la sfera del sociale in generale: le entità sociali non hanno né un'esistenza interamente mentale, né un'esistenza interamente corporea. L'idea che il sociale stia in qualche modo a metà strada fra i due “reami” del mentale e del corporeo è una tesi non solo piuttosto plausibile di per sé, ma anche un punto su cui molti filosofi contemporanei si trovano sostanzialmente d'accordo (ovviamente l'accordo su questo punto non impedisce la presenza di concezioni anche radicalmente diverse del sociale nel dibattito contemporaneo).

Perché dunque l'ontologia sociale è interessante per capire la natura del web? La risposta è molto semplice: perché *il web* - lo spazio del “virtuale” - *fa parte della realtà sociale*. Tale ipotesi non è particolarmente controversa, e probabilmente proprio perché non sembra plausibile sostenere né che il web faccia parte del mondo naturale, né che sia qualcosa di meramente mentale. Ovviamente, il fatto che il web sia un'entità sociale non significa necessariamente che esso sia

un oggetto sociale “interessante”, ossia se abbia caratteristiche specifiche proprie che l’ontologia sociale possa delucidare. Ci sono però buoni motivi per pensare che le cose stiano proprio così, non solo perché il web rientra in maniera centrale molte delle spiegazioni psicologiche, socio-antropologiche e economiche concernenti gli ultimi cambiamenti della realtà che ci circonda, ma anche perché - come argomenterò - il web ha un ruolo peculiare nel *costituire* una parte sempre maggiore della realtà sociale contemporanea. Esso è non solo un oggetto sociale sempre più centrale nelle nostre vite, ma anche una fonte sempre più prolifica di altre entità sociali.

Realtà sociale e dipendenza ontologica

In linea preliminare, prima di focalizzarci sul ruolo del web, chiediamoci cosa voglia dire, più esattamente, che le entità sociali si trovano “a metà strada” fra il corporeo e il mentale. Inizio col dissipare una interpretazione del punto che ritengo sbagliata. Essere fra il mentale e il corporeo non vuol dire avere una realtà quasi-spirituale, o essere costituiti da una *sui generis* “sostanza sociale”. La posizione che sostengo è compatibile con una metafisica materialista, in cui in ultima istanza non solo il sociale, ma anche il mentale è materiale, anche se ciò non vuol dire che le entità mentali o sociali possano essere colte in maniera cogente tramite le categorie tipiche del corporeo. In che senso dunque il mentale e il sociale si differenziano dal corporeo, se tutti e tre gli ambiti sono in ultima analisi realtà materiale? L’idea è che mentre gli oggetti corporei ordinari non dipendono da altro quanto alla loro esistenza, le entità mentali - cose come le credenze, i desideri e i sentimenti - e quelle sociali *dipendono* da qualcos’altro. Il mentale dipende dagli stati cerebrali e neurali dei soggetti pensanti, come quasi tutti oggi sono propensi a credere. Il sociale - e con esso il “virtuale”, se come abbiamo ipotizzato questo risulti essere una sotto-categoria del sociale - sembra anch’esso avere un’esistenza dipendente da altro, anche se è decisamente più controverso stabilire da cosa esattamente dipenda.

Iniziamo col chiarire la nozione di dipendenza in uso qui. Innanzitutto, si tratta di un tipo di *dipendenza ontologica*, ossia quando dirò che un'entità X dipende da una entità Y questo vuol dire, grossomodo, che *X non esisterebbe se Y non esistesse*. Non si tratta dunque di un tipo di dipendenza causale, ossia non sto facendo ipotesi sulle cause delle entità sociali, corporee o mentali (chiarisco questo punto fra poche linee). Inoltre, distinguo un tipo di *dipendenza generica*, stando a cui nel dire che "X dipende da Y" si intende dire che X dipende da una qualche entità di tipo Y, anche se da nessun Y in particolare. E un tipo di dipendenza specifica, stando a cui nel dire che "X dipende da Y" si intende dire che c'è uno specifico individuo Y da cui l'esistenza di X dipende. Applichiamo ora queste distinzioni alla realtà corporea, mentale, e sociale in relazione alla loro eventuale dipendenza da soggetti pensanti. La realtà corporea non dipende né genericamente né specificamente da soggetti pensanti¹. Si prenda un fatto concernente una realtà corporea, come ad esempio il fatto *che una certa bottiglietta d'acqua stia su un certo tavolo*. C'è un chiaro senso in cui questo fatto sussiste indipendentemente sia dall'esistenza in generale di persone nel mondo, sia dall'esistenza specifica di ciascuna persona (non dipende dalla mia esistenza o dall'esistenza del mio vicino di casa, per dire). Certo, *causalmente*, visto che stiamo parlando della relazione spaziale fra due artefatti, tanto la bottiglietta d'acqua quanto il tavolo dipendono dalle persone che le hanno progettate e costruite. Ma è possibile immaginarsi scenari in cui storie causali diverse hanno portato alla comparsa di questa stessa bottiglietta e questo stesso tavolo, e almeno alcune di queste storie alternative non coinvolgono l'esistenza delle persone che di fatto rientrano nella storia causale dei due oggetti (l'importante è che il progetto sia lo stesso, anche se chi lo ha ideato è una persona diversa, e lo stesso per la produzione); e altre, anche se un po' più contorte, non coinvolgono

¹ Si noti che qui sto rimanendo al "livello di granularità" del senso comune. Non sto, in altri termini, prendendo in considerazione la possibilità che i corpi dell'esperienza ordinaria in qualche senso dipendano da entità di altro tipo, come le particelle elementari e i campi di forza. Se questa ulteriore tesi sia vera o no, per come sto usando il termine "dipendenza" qui, non è rilevante.

affatto persone (se preferite, prendete come esempio una pietra sopra un'altra pietra sulla terra milioni di anni prima della comparsa della vita). Quindi ontologicamente il fatto che la bottiglietta sia sul tavolo non dipende né genericamente né specificamente dall'esistenza di persone.

Si consideri ora la realtà mentale. Per comodità parleremo delle entità mentali come di *atteggiamenti proposizionali*, ossia cose come credenze e desideri. Gli atteggiamenti proposizionali sono costituiti da un atteggiamento da parte di un soggetto pensante - come il credere, il desiderare, lo sperare, il giudicare e così via - e di un contenuto mentale (proposizionale, ma non necessariamente linguistico²) specifico. Un esempio di atteggiamento proposizionale è quello espresso da una attribuzione di credenza come quella che faccio quando dico "Giovanni pensa che ci sia acqua in frigo". Chiaramente le entità mentali dipendono genericamente dall'esistenza di soggetti pensanti. È assurdo credere che vi possano essere credenze, desideri e speranze se non vi fossero in giro persone che credono, desiderano e sperano. Inoltre, ciascun atteggiamento proposizionale dipende specificamente dal soggetto coinvolto. Non ci sarebbe la credenza *di Giovanni* che ci sia acqua in frigo se non ci fosse Giovanni, e se Giovanni non avesse un certo atteggiamento (quello di credere) nei confronti di un certo contenuto mentale (quello espresso dalle parole "che ci sia acqua in frigo" - una proposizione, come la chiamano molti filosofi). Che dire della realtà sociale? Sicuramente sembra plausibile pensare che *genericamente* la realtà sociale dipende almeno dall'esistenza di individui pensanti ("almeno" perché come vedremo, stando alla teoria esposta qui, occorre qualcosa in più rispetto agli individui, anche se questo è un punto teorico non banale che non tutti condividono). È difficile immaginare che ci possa essere una società, ma anche solo una promessa, o un matrimonio, o un party, senza che vi siano soggetti pensanti e - fatto importante da notare - affinché vi sia realtà

2 "Proposizionale" significa, grossomodo, che ha la forma di una attribuzione di proprietà o relazione a oggetti (si vedano esempi nel testo subito dopo). Tali attribuzioni non devono per forza essere pensate in forma linguistica per essere concepiti come contenuti mentali.

sociale occorre che vi sia una pluralità di soggetti pensanti (almeno due, nel caso limite). L'ipotesi di una società composta da un solo individuo è quasi insensata quanto l'ipotesi di una società priva di soggetti pensanti. Nel contempo, le singole entità sociali non dipendono *specificamente* da individui particolari. È del resto una conseguenza banale della tesi della dipendenza generica del sociale dall'esistenza di una pluralità di persone, che il singolo individuo *non può* cambiare la realtà sociale. I singoli individui possono al massimo essere all'origine (causale) di cambiamenti sociali (si pensi ai "capi carismatici"). È questa la differenza fondamentale fra il sociale e il mentale. Il mentale dipende dagli atteggiamenti e contenuti mentali dei singoli individui, il sociale no, anche se dipende genericamente dall'esistenza di persone che pensano e agiscono in determinati modi. Si consideri il fatto *che al bar dell'angolo il caffè costa 1 euro*. Sicuramente se non ci fossero persone, e se queste non pensassero e non interagissero nei modi rilevanti, tale fatto non sussisterebbe. Ma altrettanto certamente il mio desiderio che costi meno o la mia credenza (sbagliata) che costi meno non può cambiare questo fatto. Potrei, ingannando o minacciando il barista ad esempio, riuscire a *pagare* meno di un euro il caffè (magari anche a non pagarlo affatto), ma questo non avrebbe cambiato il fatto che il caffè *costa* un euro.

Si noti anche che la tesi che il sociale sia a metà strada fra il mentale e il corporeo, come specificata qui, non implica affatto che il sociale sia una realtà più malleabile del corporeo, anche se non così facilmente come il mentale. Il fatto che una bottiglietta sia su di un certo tavolo è facilmente alterabile da un individuo, basta che l'individuo la prenda e la sposti da qualche altra parte — e voilà, la realtà corporea è stata cambiata. Ma cambiare il fatto che il caffè al bar dell'angolo costi un euro risulta incredibilmente più difficile da modificare. Come già notato, non è - in un senso importante - in potere di un singolo individuo cambiare la realtà sociale, l'unico senso in cui un individuo può alterarla è influenzando in qualche modo (spesso milioni di) persone, e ciò - nella maggior parte dei casi - richiede dispendio di molte

più energie che non alterare “pezzi” di realtà corporea (nell’esempio, qualcuno potrebbe provare a convincere sempre più persone a bere molto caffè, o forse tentare di sabotare i trasporti internazionali, o l’andamento delle borse)³.

Il Web come entità sociale

Se il web è un’entità sociale, dunque dovrebbe mostrare lo stesso tipo di dipendenza. E, non è difficile rendersi conto che così è. Anzi, visto che il web ha un ruolo peculiare nella *formazione* di molti pezzi di realtà sociale attuale, non stupisce che nel prenderlo in considerazione vengano in luce certe caratteristiche interessanti della realtà sociale in generale. In primo luogo, la dipendenza generica. Sembra abbastanza ovvio che senza persone dotate di qualche tipo di competenza informatica il web non potrebbe esistere. Genericamente dunque il web dipende dall’esistenza di soggetti pensanti. Ma, non solo, sembra altrettanto pacifico sostenere che senza computer - ossia senza hardware e software di un certo tipo, anche se non necessariamente senza questo o quel computer specifico - il web non esisterebbe. Senza supporti esterni di tipo scrittorio di contenuti (potenzialmente) accessibili a più persone non ci sarebbe web. E questo è una caratteristica importante perché sosterrò a breve che lo stesso vale per la realtà sociale in generale. In secondo luogo, la non-dipendenza specifica. Molte delle cose che hanno luogo nello “spazio virtuale” del web non dipendono specificamente dalla mia volontà o le mie credenze.

3 Si potrebbe forse pensare che fra i fatti corporei, ve ne siano alcuni che hanno carattere di legge di natura, fatti nomologici (anche se sarebbe più appropriato qui parlare di fatti fisici, piuttosto che corporei), come ad esempio il fatto che la gravità sulla terra sia g (circa 9 m/s^2). Anche se molto difficile, è in linea di principio possibile alterare il prezzo del caffè, mentre la legge di gravità (da cui segue che sulla superficie di un pianeta con la massa della terra l’accelerazione gravitazionale sia equivalente a g) non è alterabile in nessun senso. L’obiezione però sembra assumere che non vi possano essere fatti nomologici anche nella realtà sociale, il che è dubbio. Ad esempio: è davvero solo molto difficile, e non impossibile, cambiare la legge della domanda e dell’offerta *data la costituzione attuale dei mercati internazionali*? (Inoltre, esiste in filosofia contemporanea un ampio dibattito sulla natura delle leggi fisiche, e alcuni filosofi, come ad esempio Nancy Cartwright, ritengono non vi sia una fondamentale differenza fra le leggi della fisica e le generalizzazioni che troviamo in discipline come l’economia).

Ad esempio, non posso fare in modo, se non truffando, di avere un milione di “like” su qualcosa che ho postato su facebook, e in genere nelle pagine web posso alterare contenuti (come postare, commentare, ecc.) solo dove autorizzato (a meno che non sia un hacker). In ogni caso, non basta che desideri o creda che qualcosa cambi nella realtà “virtuale” del web perché questa cambi, devo intervenire in qualche modo su qualcosa di più dei miei pensieri, e spesso dove e come posso intervenire sottostà a vincoli che non dipendono in nessun modo dalla mia vita mentale o dai miei comportamenti. Si noti anche che alterare qualcosa sul web significa sempre alterare qualche contenuto iscritto che potenzialmente è pubblicamente accessibile, a differenza dei contenuti mentali che costituiscono i miei pensieri, credenze, desideri.

Cosa spiegano le proprietà sociali?

Abbiamo parlato finora di entità sociali in generale, usando il termine “entità” in un modo tanto ampio da coinvolgere non solo veri e propri oggetti sociali, come le istituzioni, ma anche ruoli e più in generale proprietà che oggetti e persone hanno. Vediamo ora cosa significa attribuire una proprietà sociale a qualcuno. Facciamo nuovamente un paragone con la sfera del corporeo e la sfera del mentale. Mettiamo che io dica: “Giovanni è biondo”. Se la mia attribuzione di una proprietà corporea a Giovanni - l'*essere biondo* - sia corretta o meno non dipende da ciò che penso io (potrei sbagliarmi), né da quello che pensa Giovanni (potrebbe essersi dimenticato il colore dei suoi capelli), né da quello che pensano gli altri in generale (tutti potrebbero essere vittime di un'allucinazione collettiva). Inoltre, *se l'attribuzione è corretta*, essa può rientrare in una spiegazione di ulteriori fatti riguardanti la realtà corporea. Ad esempio, insieme a altre considerazioni di ordine fisico, una spiegazione del perché alcuni dei suoi figli siano biondi.

Le attribuzioni di proprietà mentali funzionano diversamente. Poniamo che dica: “Giovanni pensa che vi sia acqua in frigo”. Se la

mia attribuzione è corretta o meno non dipende da ciò che penso io; potrei interpretare i suoi comportamenti e le sue parole in maniera erranea. Tantomeno dipende da ciò che pensano gli altri in generale; tutti potrebbero compiere esattamente il mio errore. Ma certamente la correttezza dell'attribuzione dipende da ciò che Giovanni pensa, se avesse altri pensieri in mente, incompatibili col pensare che vi sia acqua in frigo, la mia attribuzione non sarebbe corretta⁴. Inoltre, *se corrette*, le mie attribuzioni possono rientrare in spiegazioni riguardanti non solo altri fatti mentali (es. se Giovanni pensa che vi sia acqua in frigo, allora Giovanni pensa che vi sia qualcosa utile per dissetarsi in frigo), ma anche fatti comportamentali. Ad esempio, vedendo che Giovanni si alza dal divano e va verso il frigo potremmo spiegare il suo comportamento in questo modo: (i) Giovanni ha sete, (ii) Giovanni crede che ci sia acqua in frigo, *dunque* (iii) Giovanni si alza e va verso il frigo per aprirlo e prendere acqua. Si noti che la correttezza della mia spiegazione dipende dalla correttezza delle mie attribuzioni di credenza, e *non* dalla correttezza dei contenuti mentali di Giovanni. Anche se Giovanni si sbaglia a credere che ci sia acqua in frigo, è la sua credenza che vi sia acqua in frigo ciò che spiega il suo comportamento. La correttezza delle credenze di Giovanni è rilevante solo per il *successo* delle sue azioni: se ha ragione e c'è acqua in frigo, la sua azione andrà a buon fine, se ha torto, una volta aperto il frigo e notato che si sbagliava e non c'è acqua dovrà fare qualcos'altro per appagare il suo desiderio di bere.

Come funzionano le attribuzioni di proprietà sociali? Poniamo che dica: "Giovanni è un professore di storia". Cosa occorre affinché tale attribuzione sia corretta? Sicuramente io posso sbagliarmi al riguardo e pensare che Giovanni sia un professore, mentre Giovanni non è un professore ma è un pilota di dirigibili. E anche Giovanni, il pilota di dirigibili, può in seguito a un trauma cranico serio (forse un incidente sul lavoro) iniziare a pensare di essere un professore di

4 Più in generale le attribuzioni di atteggiamenti proposizionali dipendono dagli stati mentali del il soggetto a cui si attribuiscono; se dico "Giovanni spera che ci sia acqua in frigo" la correttezza della mia attribuzione dipende da ciò che Giovanni spera, qui sto facendo una semplificazione innocua per non essere troppo pedante.

storia. Dipende allora da ciò che tutti gli altri pensano di Giovanni? La questione è molto delicata. Una teoria molto in voga in ontologia sociale, la teoria del filosofo americano John Searle, sostiene che la correttezza dell'attribuzione dipenda unicamente da ciò che gli altri collettivamente pensano di Giovanni, e più in generale dalla disposizione che hanno a comportarsi nei suoi confronti nel momento in cui gli attribuiscono la proprietà di essere un professore. L'ipotesi ha una sua plausibilità iniziale: se *nessuno* pensasse che Giovanni sia un professore e tutti si relazionassero a lui come se fosse un pilota di dirigibili invece, saremmo davvero disposti a dire che Giovanni è un professore? Stando a Searle occorre che collettivamente si pensi a Giovanni come un professore e ci si comportino nei suoi riguardi di conseguenza affinché Giovanni sia un professore. Alcuni filosofi hanno criticato questa posizione. Per dare un'idea dei problemi che essa ha, prenderò in considerazione la critica che Maurizio Ferraris muove a Serale sulla base della teoria della documentalità - teoria che riprenderò in una sua versione nei paragrafi successivi. Si noti, in primo luogo, che il fatto che una certa proprietà sociale venga attribuita collettivamente, anche fosse una condizione necessaria per avere tale proprietà, non è certo una condizione sufficiente. Poniamo che Giovanni non si sia mai laureato, ma sia riuscito nell'intento di ingannare i suoi datori di lavoro e tutti o quasi i suoi conoscenti. Se bastasse che collettivamente gli si attribuisca la proprietà di essere un professore per renderlo un professore, allora Giovanni *sarebbe* un professore, e non un millantatore; come intuitivamente ci sembra, e come la legge lo giudicherebbe se lo scoprisse. Ciò che occorre per fare di Giovanni un professore - anche ammettendo che sia necessario che molte persone pensino a Giovanni come un professore - è che vi siano dei *documenti validi* che certifichino il fatto che Giovanni abbia fatto un percorso che gli permette (in linea di principio) di avere certe capacità e competenze, e che sia stato assunto regolarmente da un istituto.

Inoltre, anche se il punto è meno intuitivo, la credenza collettiva non

risulta essere nemmeno una condizione necessaria per il possesso della proprietà sociale corrispondente. Se Giovanni ha fatto il suo percorso di studi correttamente, e ha ottenuto la laurea ed è stato regolarmente assunto da un qualche istituto, egli resterebbe un professore anche nello scenario un po' bizzarro in cui Giovanni perdesse la memoria e tutti fossero vittima di una allucinazione collettiva nei suoi confronti. Si pensi a cosa accadrebbe se improvvisamente tutti, compreso Giovanni, dopo l'allucinazione tornassero alla normalità: tutti si renderebbero conto di essersi sbagliati, Giovanni è ed *era* un professore anche se tutti credevano il contrario, altrimenti non sarebbero disposti a dire di essersi sbagliati, ma direbbero che Giovanni è diventato, o tornato a essere, un professore.

Non criticherò ulteriormente qui la posizione di Searle, ciò che mi interessa è far notare che essa è in tensione con una certa visione plausibile del potere esplicativo delle attribuzioni corrette di proprietà sociali, e usare queste considerazioni per proseguire ulteriormente nel delineare l'ontologia sociale che sto difendendo. Le attribuzioni corrette di proprietà sociali *non* hanno alcun ruolo nello spiegare fatti mentali o comportamentali. Poniamo che sia vero che Giovanni sia un professore, regolarmente assunto dal Liceo Cavour per insegnare storia nella 3^a D ogni martedì, mercoledì e giovedì mattina. Possiamo usare questo fatto per spiegare certi suoi comportamenti? Ad esempio per spiegare perché Giovanni ogni martedì, mercoledì e giovedì mattina si reca nell'aula della 3^a D per fare lezione di storia? Forse saremmo tentati di rispondere di sì, ma si noti che il comportamento di Giovanni è spiegato dai suoi stati mentali particolari, quelli che potremmo riassumere dicendo che Giovanni *pensa* di essere un professore di storia a cui è stata assegnata la 3D (con ragione se è vero che è un professore). Del resto se si sbagliasse e fosse vittima di una allucinazione, si comporterebbe esattamente allo stesso modo (e, similmente, per i suoi "allievi", fossero anche loro vittima di una allucinazione nei suoi confronti). La proprietà sociale ha dunque al massimo un ruolo indiretto nella spiegazione,

ossia in quanto il suo possesso è in genere correlato al possesso di certe proprietà psicologiche specifiche⁵. Ciò che possiamo spiegare in base ad una attribuzione corretta della proprietà sociale di essere un professore a Giovanni è il fatto che sia *lecito* per egli comportarsi come si comporta, ossia andare in 3^a D tre volte alla settimana a fare lezione, interrogare, scrivere voti sul registro, partecipare agli scrutini, e così via. In generale, le attribuzioni corrette di proprietà sociali non rientrano nelle spiegazioni psicologiche o comportamentali, ma nelle spiegazioni *normative*, ossia nello spiegare perché certi fatti siano leciti o no.

Se ciò è vero, la teoria stando alla quale le proprietà sociali dipendono unicamente dalle attribuzioni collettive ha un problema evidente. Anche se in genere ciò che la gente pensa e come si comporta è rilevante per ciò che risulta normativamente vincolante in un contesto, ossia ciò che stabilisce ciò che è lecito e non in quel contesto, esempi come quelli appena visti ci insegnano che non può essere la fine della storia. Il fatto che vi siano vincoli normativi non può dipendere semplicemente dalle credenze collettive, non importa quanto diffuse, semplicemente perché le credenze collettive possono essere in contrasto con ciò che è lecito o no. Questo non solo nel caso un po' fantascientifico della perdita di memoria collettiva rispetto al mestiere di Giovanni, ma anche rispetto a casi molto più ordinari. Se prendo una multa e penso con ragione che sia stato compiuto un errore pa-

⁵ È importante non confondersi qui fra attribuzioni di proprietà sociali e attribuzioni di credenze rispetto a proprietà sociali. Queste ultime certo hanno un ruolo nelle spiegazioni psicologiche e comportamentali, ma semplicemente perché in generale le attribuzioni di credenza (corrette) hanno tale ruolo esplicativo. Se è vero che Giovanni pensa che Michele sia un professore del Liceo Cavour, posso servirmi di questo fatto per spiegare perché Giovanni pensi anche che Michele sia un dipendente del Liceo Cavour o perché si comporti in certe maniere nei confronti di Michele, ad esempio lo saluti dicendo "Buongiorno professore". Ma qui è l'attribuzione di una proprietà mentale a Giovanni (quella di credere che Michele abbia una certa proprietà sociale) ad avere un ruolo nella spiegazione dei pensieri e comportamenti di Giovanni. E in ciò la credenza di Giovanni non differisce dalle sue credenze rispetto alle proprietà fisiche di Michele. Ad esempio, poniamo che Giovanni creda che Michele sia biondo, perché lo ha sempre visto con i capelli di quel colore, ma non sappia che recentemente Michele si è tinto i capelli di nero. Spiegheremo perché Giovanni si sia stupito del colore dei capelli di Michele, quando lo ha incontrato ieri sera, facendo riferimento al fatto che credeva che Giovanni fosse biondo.

lese dal vigile che mi ha multato, dovrò intervenire in qualche modo per cercare di invalidarla. Non posso semplicemente ritenere che la multa non sia valida per renderla invalida. E tanto meno la situazione cambierebbe se tutti, compreso il vigile, lo pensassero. Analogamente, se il parlamento promulgasse una legge che una larghissima parte della società ritiene ingiustificata, non basterà ciò che pensa la maggioranza a cambiare lo stato vincolante della legge - i vincoli su ciò che è lecito potranno cambiare solo in seguito a cambiamenti di ciò che verrà legiferato (e le modalità per operare tali cambiamenti, ovviamente, sono materia di strategia politica). Quindi le credenze, individuali o collettive, sono sì rilevanti per quanto riguarda i possibili cambiamenti o le conferme di ciò che risulta vincolante, in quanto spesso se non sempre all'origine *causale* di tali cambiamenti (costituiscono il motivo per cui si compiono certe azioni volte al cambiamento di certi fatti sociali), ma non costituiscono il fondamento del *carattere vincolante* di molta realtà sociale.

I contesti validanti

Alla luce delle considerazioni fatte sopra, si può pensare che la tesi della dipendenza generica della realtà sociale da soggetti pensanti vada qualificata in maniera un po' restrittiva. È vero che non occorrono persone specifiche affinché determinate entità sociali esistano, però sembra anche vero che affinché esista una realtà sociale *di un certo tipo* occorre che ci siano persone con pensieri e comportamenti *di un tipo corrispondente*. Questo è sostanzialmente corretto. Nel caso limite, si pensi ad un mondo dove gli individui non collaborano e non comunicano fra di loro in nessun modo. Se anche si vuole dire che in quel mondo ci sarebbe comunque una società, sicuramente questa sarebbe di un tipo molto diverso dalle società in cui viviamo attualmente. Nel contempo, la critica alla posizione di Searle ci deve mettere in guardia a non attribuire un ruolo troppo determinante delle credenze collettive rispetto alla *costituzione* della realtà sociale. Ora Searle non ha una teoria naïf della relazione fra le attribuzioni di cre-

denza e la realtà sociale. Come già accennato, per Searle non sempre le credenze esplicite sono rilevanti per la natura delle entità sociali, ma più spesso la realtà sociale si fonda su un insieme di *disposizioni* ad agire e pensare in certi modi rispetto a certe situazioni (ciò che in maniera un po' generica Searle chiama "le capacità di sfondo" [background capacities]). Se però queste disposizioni sono intese come disposizioni *specifiche* rispetto a specifici ruoli e proprietà sociali, i problemi delineati nel paragrafo precedente vengono spostati solo di un gradino più in giù e non risolti. Piuttosto che discutere e criticare questa nozione di sfondo, qui esporrò e difenderò una nozione alternativa, quella di *contesto validante*.

In generale, il tipo di disposizione collettiva rilevante per spiegare il carattere normativo della realtà sociale è la disposizione a accettare come vincolante un certo contenuto, ossia a validarlo. Quanto gli individui per cui le conseguenze normative valgono debbano essere disposti a considerare lo specifico contenuto in questione come vincolante è un fattore che rispecchia la varietà delle situazioni sociali. In quelle più informali (la passeggiata fra due amici, la promessa fra due conoscenti) l'intenzione specifica di ritenere il contenuto in questione come vincolante risulta cruciale affinché il contenuto sia vincolante; mentre in quelle più formali e istituzionali (il contratto di lavoro, la produzione di leggi in parlamento) a contare non è tanto l'intenzione rispetto al contenuto specifico, ma piuttosto il tipo di procedura con cui il contenuto in questione viene prodotto e sancito come vincolante. La mia ipotesi è che le situazioni istituzionali illustrino meglio il fattore cruciale nella costituzione della realtà sociale. L'idea è che il tipo di realtà sociale in cui siamo immersi sia basata sull'esistenza di contesti in cui certi contenuti risultano vincolanti non tanto per il rapporto che i singoli individui o la collettività ha nei loro confronti, ma per il rapporto che la collettività ha nei confronti delle *procedure di produzione di tali contenuti*. Il web, come vedremo, risulta essere per sua natura una fonte di tali contesti.

Le linee generali dell'ontologia sociale che difendo possono riassu-

mersi nelle tesi seguenti.

(1) Le entità sociali dipendono specificamente da contenuti proposizionali (specificazioni di ruoli, funzioni, doveri, diritti, ecc.), da cui derivano specifici vincoli normativi (il fatto che sia lecito per un professore insegnare in una certa classe, che il caffè costi un tot, ecc.)

(2) Tali contenuti non sono privati, bensì (almeno potenzialmente) pubblicamente accessibili

(3) I contenuti da cui dipendono le entità sociali devono essere prodotti in un contesto validante, ossia stando a una procedura stabilita, e i contenuti sono vincolanti in quanto prodotti in tal modo

Il punto (1) ci dice che affinché esista un'entità sociale deve esistere, *da qualche parte*, un contenuto che ne specifica la natura⁶. Fin qui l'analogia con la dipendenza tipica della realtà mentale regge. Anche per la realtà mentale, affinché vi sia un pensiero deve esserci un contenuto - nel caso specifico un contenuto mentale intrattenuto da un individuo. Ma l'analogia si ferma a questo livello superficiale. In primo luogo, dall'esistenza di un'entità sociale segue l'esistenza di vincoli normativi specifici, cosa che non capita rispetto all'esistenza di credenze e desideri. Posso pensare che tu debba proprio iniziare a mettere la testa a posto, ma questo non fa sì di per sé che non sia lecito per te continuare a comportarti come vuoi (a meno che io non abbia una qualche autorità su di te - qualcosa comunque che non dipende da ciò che credo). In secondo luogo, i contenuti mentali devono essere "nelle teste" individuali dei singoli individui pensanti per dare origini a entità mentali. Ma i contenuti da cui dipendono le entità sociali, come chiarisce il punto (2), hanno una natura sempre almeno potenzialmente *pubblica*. Normalmente, essi sono iscritti in documenti cartacei o informatici, presenti negli archivi corporei o telematici.

6 La tesi è compatibile con la presenza di contenuti vaghi, che non siano totalmente determinati sotto ogni rispetto.

In fine, il punto (3) stabilisce un'ulteriore differenza fra le entità mentali e quelle sociali. È vero che la dipendenza del mondo sociale dalle persone non può essere troppo generica, perché la natura del mondo sociale specifico in cui viviamo è data *anche* da ciò che le persone pensano e come sono disposte ad agire. Ma ciò non vuol dire che il mondo sociale sia una specie di “mondo mentale collettivo” come viene visto da certe ontologie sociali odierne. Centrale per determinare il carattere specifico di una società sono soprattutto i contenuti dei documenti e delle registrazioni prodotte in contesti validanti, ossia contesti in cui vige un accordo sulle procedure di produzione di contenuti vincolanti. Esempi di tali contesti sono le procedure legislative con cui le leggi in parlamento vengono prodotte, gli accordi fra cittadini stabiliti da contratti, e gli status che veniamo ad assumere in virtù di vari tipi di documenti validi. Le disposizioni e intenzioni dei soggetti sono rilevanti per spiegare *perché* certi contenuti e non altri siano stati resi vincolanti, ma non perché sia necessaria una “intenzione comune” (o meglio “accordo”) di ritenere vincolante questo o quest'altro contenuto specifico. L'unica “intenzione comune” alla base della realtà sociale è quella di ritenere *la procedura di produzione del contenuto* una procedura validante, ossia una procedura che porta a un contenuto vincolante. Cosa crediamo rispetto al contenuto (ad esempio che sia giusto, o ingiusto) è rilevante per spiegare le nostre azioni, ma non la costituzione della realtà sociale corrispondente e i vincoli che ne discendono. Nuovamente, se vogliamo cambiare qualche pezzo di realtà sociale, dobbiamo fare in modo che determinati contenuti vengano prodotti nei contesti validanti opportuni.

Il Web come fonte di contesti validanti

Il web non solo ha permesso di potenziare e perfezionare i metodi di comunicazione globali, ma ha anche aperto uno spazio virtuale in cui si costituiscono sempre più facilmente nuovi pezzi di realtà sociale. Si pensi a cosa facciamo oramai ordinariamente online: compriamo

beni, firmiamo contratti, ci iscriviamo in palestra, o a un gruppo di acquisto solidale, o a un forum di discussione politica, firmiamo petizioni, esprimiamo pubblicamente giudizi e preferenze nei *social network*, partecipiamo in maniera ufficiale a sondaggi... Queste operazioni non sarebbero possibili se nello spazio virtuale non ci fossero contesti validanti, ossia contesti in cui è possibile creare e sciogliere *vincoli sociali* di vario tipo.

Ora, mi interessa fare notare due aspetti del web in quanto fonte di contesti validanti. In primo luogo, che i vincoli sociali che il web rende possibile non hanno nulla di diverso rispetto ai vincoli creati con le procedure “tradizionali” di validazione. Le conseguenze di una validazione di un contenuto all’interno del web non sono limitate allo spazio del virtuale, ma riguardano attori e oggetti dello spazio sociale corporeo. Gli oggetti sociali creati nello spazio virtuale aperto dal web sono elementi a pieno titolo della realtà sociale: il possesso di un biglietto elettronico non ci dà meno diritti del possesso di un biglietto tradizionale. Il web ha moltiplicato e continua a moltiplicare le possibilità di creare realtà sociale moltiplicando le procedure validanti e rendendo più facile e immediato il loro accesso. In tal senso, l’aumento del virtuale è un aumento del sociale, e quindi del reale. Non perché in qualche modo magico il virtuale produce realtà materiale o semi-materiale, ma nel senso che molte cose che accadono nello spazio virtuale del web hanno conseguenze normative che possono coinvolgere qualsiasi altro elemento delle realtà - inclusi, e non per ultimi, elementi corporei e concreti.

In secondo punto è più controverso ma più interessante: il web apre alla possibilità di formazione di *tipi* di contesti vincolanti nuovi. L’informatizzazione dei contesti vincolanti (della burocrazia, del processo legislativo, dei movimenti commerciali) è un fenomeno certamente interessante, ma di per sé non costituisce un cambiamento radicale dei meccanismi di formazione di realtà sociale. Un contesto validante “tradizionale” - nel senso di essere un contesto dove tipicamente e da lungo tempo si producono contenuti ritenuti

vincolanti (ad es. il parlamento, i contratti individuali, gli apparati istituzionali, le banche, ecc.) - rimane tale anche se adotta metodi informatici di formazione di contenuti. Però, se da un lato comprare beni e stipulare accordi privati sul web è possibile perché vi sono istituzioni al di fuori del web, dall'altro nulla esclude che all'interno dello spazio virtuale possano avere luogo processi decisionali collettivi in grado di istituiscano nuove forme di validazione. Certo, per ora i contesti "tradizionali" - indipendentemente dal loro grado di informatizzazione - hanno un ruolo più fondamentale dei nuovi contesti virtuali nella costituzione della realtà sociale, nel senso che essi costituiscono pur sempre un pre-requisito necessario al potere validante dei contesti virtuali resi possibili dal web. Ad esempio, io posso mettermi in contatto con altre persone in giro per il mondo, e dopo uno scambio di documenti e accordi, costituire con esse una società. Posso costituire una società con altre persone rimanendo interamente all'interno di uno spazio virtuale precisamente perché in tale spazio virtuale è possibile rendere vincolanti contenuti di varia natura. Ed è possibile rendere vincolanti tali contenuti perché molte procedure informatiche hanno valore vincolante (ossia costituiscono contesti validanti). Però, tali procedure sono validanti in virtù di leggi e accordi nazionali e internazionali che sono stati validati in contesti "tradizionali" (anche se magari informatizzati).

Questa specie di "primato ontologico" dei contesti tradizionali su quelli virtuali sembra difficile da negare nella situazione attuale, ma non è affatto chiaro se rifletta una contingenza storica o una dipendenza più profonda, strutturale, dello spazio dell'interazione virtuale dallo spazio dell'interazione corporea. Certamente per ora i contesti tradizionali non solo rendono possibile i contesti validanti che troviamo nel web, ma aspirano anche a normali in maniera efficace. Nel contempo, sembra talvolta dubbio che i contesti tradizionali siano in grado di gestire e controllare in maniera effettiva lo spazio del virtuale; e ciò ci porta a sospettare, per lo meno, che il web possieda le potenzialità per sostituirsi interamente ai contesti "tradizionali"

nella formazione dei vincoli sociali. In tal senso, l'informatizzazione della società non costituirebbe un cambiamento di per sé radicale, ma sarebbe piuttosto un prerequisito per una forma radicalmente nuova di creazione di realtà sociale. Certo non è chiaro se un tale cambiamento, non diretto da vincoli esterni al web, possa davvero avvenire in maniera armonica (gli ottimisti potrebbero pensare a una versione 2.0 della mano invisibile qui), così come non è chiaro in che modo e fino a che punto si possa giustificare il controllo dello spazio virtuale. Dubito che la filosofia da sola possa fornire risposte a queste domande, ma certamente l'ontologia sociale ci aiuta a formularle chiaramente, dandoci gli strumenti per renderci conto dei problemi che ne stanno alla base.

Bibliografia

Bratman M.

- 1999/[1897], *Intention, Plans, and Practical Reason*, Stanford (California), CSLI Publications

Ferraris M.

- 2009a, *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*, Roma-Bari, Laterza
- 2009b, "Documentality, or Europe", *The Monist*, 92, 2: 286-314

Gilbert M.

- 1989, *On Social Facts*, London, Routledge
- 2006, *A Theory of Political Obligation: Membership, Commitment, and the Bonds of Society*, Oxford, OUP

Searle J.

- 1995, *The Construction of Social Reality*, New York, Free Press
- 2010, *Making the Social World: The Structure of Human Civilization*, Oxford, OUP

Smith B.

- 2003b, "The Ontology of Social Reality", in B. Smith e J. Searle (a c. di) "The Construction of Social Reality – An Exchange", *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 62, No. 1

Thomasson A.

- 2002, "Foundations for a Social Ontology", *Protosociology: An International Journal of Interdisciplinary Research*, 18-19

Toumela R.

- 1995, *The Importance of Us: A Philosophical Study of Basic Social Notions*, Stanford Series in Philosophy, Stanford University Press

Varzi A.C.

- 2007, "Il denaro è un'opera d'arte (o quasi)", *Quaderni dell'Associazione per lo Sviluppo degli Studi di Banca e Borsa*, 24: 17-39

Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia

Milena Santerini

Professore Ordinario di Pedagogia generale e Dottore di ricerca in Pedagogia presso l'Università Cattolica di Milano. Insegna Pedagogia generale, Pedagogia sociale e interculturale, Pedagogia della persona e delle emergenze educative. È coordinatrice del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, direttore del Centro di ricerca sulle relazioni interculturali e direttore scientifico del Master in "Formazione interculturale. Competenze per l'integrazione e l'inclusione sociale".

***Abstract:** Nel workshop sono state presentate le linee principali di un'educazione morale non formale ed astratta, che si realizza nella concretezza dell'esistenza umana e si nutre della comprensione degli aspetti emozionali. Sulla base della compassione "istintiva" messa in luce dalle neuroscienze è, infatti, possibile educare a comportamenti di aiuto e di cooperazione, superando gli atteggiamenti di indifferenza e di esclusione morale, compreso il pregiudizio verso l'estraneo, e orientandoci ad essere non solo naturalmente, ma anche culturalmente, negli altri e per gli altri.*

Le neuroscienze stanno producendo una vera e propria rivoluzione in campo educativo, in particolare in ambito morale. Esse confermano l'enorme plasticità del cervello, la rilevanza dell'inconscio e l'importanza della "mente incorporata"; nella loro prospettiva, le emozioni non sono un ostacolo alla razionalità, ma una guida per comprendere il mondo. Si sta affermando un paradigma che, a partire dalla scoperta dei *neuroni-specchio* effettuata dall'équipe di Giacomo Rizzolatti, propone un'immagine della persona caratterizzata dall'empatia "naturale" nei confronti dell'altro e dalla proiezione verso il riconoscimento reciproco.

Questo tipo di visione mette in discussione l'immagine dell'*homo homini lupus* senza per questo proporlo come "naturalmente buono".

Si delinea, piuttosto, il profilo di un essere umano che si rispecchia nell'altro ed è quindi guidato da emozioni ed affettività spontanee ed innate (anche se non per questo necessariamente positive). Emerge come il comportamento morale sia frutto non solo di fattori cognitivi, ma anche affettivi. I rapporti con gli altri sono anzitutto guidati da esperienze affettive, non di tipo intellettualistico, e fortemente influenzati dal contesto. Solo in seguito interviene un processo di concettualizzazione di tali esperienze, che fa pervenire a generalizzazioni e all'astrazione di concetti morali.

Infatti, il ragionamento morale non spiega da solo l'azione. In altri termini, non basta aver compreso il bene per eseguirlo. Purtroppo però questa prospettiva non sempre viene assunta in campo educativo. La dimensione emozionale, affettiva e di empatia, che guida molti comportamenti spontanei, resta generalmente messa in ombra rispetto a quella razionale e cognitiva. Occorre chiedersi, invece, come restituire al "corpo", cioè alle sensazioni ed emozioni così importanti per le nostre relazioni, la loro centralità. Non solo, ma una volta riconsiderato il ruolo delle emozioni fisiche, occorre chiedersi come vengano ad essere coinvolte o trasformate in quella che è la comunicazione ormai più diffusa, cioè quella online.

Da qui si può far nascere un percorso un approfondimento dei due elementi proposti dal Convegno, e cioè il corpo e la rete. Ci siamo chiesti come avvicinare questi due elementi, ovvero come rendere la rete uno strumento di comunicazione più completo e, altresì, come "allargare" le relazioni umane di tipo "fisico" attraverso le enormi potenzialità della comunicazione sul web. Ancora, come coltivare l'empatia umana collegando, appunto, il corpo e la rete. Per tentare di rispondere a questa domanda è indispensabile riflettere sul grande, immenso campo digitale in cui le nuove generazioni sono immerse, all'interno del quale la televisione diviene sempre più obsoleta. I "nativi digitali", per riprendere una definizione utile – per quanto in parte contestabile – crescono dentro un universo composto da connessione in rete, videogiochi, televisione, collegati tra loro in una

cultura convergente, che passa cioè senza soluzione di continuità dal fumetto al gioco, dal racconto al film, dalla serie tv al *social network*.

Bambini e giovani, infatti, abitano la rete, estendendo il proprio spazio senza soluzione di continuità tra offline e online, utilizzando archivi di esperienze come i *social network*, soprattutto in funzione di stabilire relazioni con gli altri, monitorando e coltivando i rapporti di conoscenza o amicizia. Le relazioni degli adolescenti, ad esempio, sono state radicalmente riorganizzate nel nuovo ambiente costituito dai *social network*, ma rappresentano solo un modo – anche se nuovo – di entrare in contatto con gli altri. Bambini e ragazzi inseriti nel gruppo e integrati socialmente aumenteranno le loro opportunità sociali, mentre l’immersione nella rete potrebbe amplificare il disagio e l’isolamento di alcuni. L’uso dei computer, in generale, può avere effetti positivi sullo sviluppo del linguaggio, le abilità matematiche e la capacità di risolvere problemi; tuttavia, è anche provato che l’uso continuato ed eccessivo del computer può creare seri problemi nella vita quotidiana e di relazione di questi bambini.

Un primo elemento di riflessione riguarda la comunicazione, in tale contesto, delle emozioni, espressioni fondamentali di ciò che la persona sente e percepisce, canale di rapporto e di complementarietà tra gli esseri umani. Da un lato, è necessario rivalutare l’importanza dei meccanismi intuitivi che spingono ad agire in una certa situazione o rifiutare qualcosa, identificandoli attraverso le emozioni – anche a livello fisico – da cui sono accompagnati. Infatti, ogni emozione è un segnale, un indicatore di valore che guida il nostro comportamento, paragonabile alla percezione che ci dà informazioni sul mondo e la realtà. Dall’altro, l’educazione può approfondire come elaborare tali processi in modo tale da poterli gestire senza affidarci solo al livello pre-conscio. Infine, bisogna aiutare le persone a dire e verbalizzare ciò che sentono, arrivando a una conoscenza e a una padronanza di sé. Si tratta principalmente di una alfabetizzazione e di un riconoscimento delle proprie emozioni in funzione del loro orientamento e dell’equilibrio con la componente razionale. Lo schermo come me-

diatore permette l'espressione di emozioni autentiche? Ci si chiede come gestire l'empatia in rete, "grande piattaforma orizzontale" in cui si intrecciano le espressioni emotive in forme ancora tutte da esplorare. I social network sono uno dei più significativi canali emozionali, ma è sufficiente segnalare il proprio *I like* su Facebook o questa partecipazione rischia di rimanere una forma troppo superficiale di adesione, quasi di tipo narcisista? Si tratta di "vera" empatia? Il problema riguarda soprattutto gli adolescenti, che attraverso i social network – è stato osservato – da un lato si limitano a forme epidermiche di comunicazione, dall'altro però possono anche liberarsi ("protetti" dalla rete) da paure e inibizioni che insorgerebbero nel rapporto faccia a faccia. La domanda riguarda il rischio di usare la rete più che il corpo, con le conseguenze di proteggere ma anche impedire il confronto diretto.

Emerge chiaramente la necessità di nuove forme e modalità educative di tipo "morale" non formali ed astratte, che si realizzino nella concretezza dell'esistenza umana e si nutrano della comprensione degli aspetti emozionali. Sulla base della compassione "istintiva" messa in luce dalle neuroscienze è, infatti, possibile educare a comportamenti di aiuto e di cooperazione, superando gli atteggiamenti di indifferenza e di esclusione morale, compreso il pregiudizio verso l'estraneo, e orientandoci ad essere non solo naturalmente, ma anche culturalmente, *negli* altri e *per* gli altri.

La scuola può costituire un luogo in cui rinnovare queste modalità a condizione che assuma decisamente la prospettiva delle intelligenze multidimensionali di Howard Gardner tra cui, appunto, quella relazionale. Finora, invece, le istituzioni scolastiche hanno privilegiato le modalità di apprendimento ed espressione basate sulla logica razionale, formale ed astratta, trascurando l'intelligenza basata sulla capacità di capire le emozioni ed i comportamenti altrui, base della vita sociale. L'intelligenza intrapersonale, che in particolare la scuola dovrebbe apprezzare e potenziare, riguarda la conoscenza di sé e la capacità di introspezione, nonché l'autostima e la coscienza della

propria identità; le proprie emozioni sono conosciute e controllate e possono soprattutto essere trasformate positivamente; quella interpersonale, invece, concerne la sensibilità verso gli altri e l'abilità nella comunicazione, nell'ascolto delle reazioni degli altri e nel gestire le relazioni.

Infine, un'altra interessante esperienza formativa è quella della *philosophy for children*, introdotta da Matthew Lipman, una modalità di “dialogo per pensare” che incoraggia e sostiene i bambini fin da piccoli ad accostarsi ai grandi problemi dell'esistenza. La PxC non esalta in senso stretto le emozioni, ma permette tuttavia di coltivare l'interiorità, ponendosi domande e ascoltando le risposte dei coetanei, entrando nel mondo degli altri attraverso la riflessione.

Lo spazio del corpo e il potere dell'azione

Corrado Sinigaglia

Professore Ordinario di Logica e Filosofia della Scienza presso l'Università di Milano. In precedenza ha studiato presso gli Husserl-Archives di Leuven (1992-1993), presso l'Ecole Normale Supérieure di Parigi (1994) e presso l'Università di Genova (1995-1999), dove ha conseguito il dottorato di ricerca in Filosofia della Scienza. I suoi campi di ricerca sono le neuroscienze cognitive e la filosofia della mente. Attualmente sta lavorando sul ruolo dell'azione nella cognizione sociale.

I

Negli ultimi vent'anni il tema dell'esperienza del corpo è stato trattato da un numero sempre crescente di studiosi nell'ambito di diverse discipline, sia empiriche che teoriche, quali le neuroscienze cognitive, la neuropsicologia, la psicologia dello sviluppo, la filosofia e la psichiatria. Tuttavia è ancora lungi dall'essere chiaro che cosa tale esperienza davvero sia e quale, tra le varie forme di consapevolezza di sé, tipicamente etichettate come "corporee", possa effettivamente incarnare il livello base della consapevolezza di sé. Ciò non è (o non è solo) da imputare ai presunti conflitti tra l'immagine fenomenologica o manifesta di noi stessi come sé corporei e l'immagine scientifica di noi stessi e del nostro corpo, così come viene rivelata dalle neuroscienze cognitive (Bayne & Levy 2006). Piuttosto è probabile che ciò sia dovuto al fatto che certi aspetti fondamentali della nostra esperienza del corpo siano spesso dati per scontati e non vengano mai messi radicalmente in discussione, dal punto di vista fenomenologico, psicologico o neurofisiologico.

Per esempio, sembra essere abbastanza ovvio per molti neuroscienziati, psicologi e filosofi contemporanei pensare all'esperienza corporea in termini di esperienza propriocettiva (vedi, per esempio, Ber-

mudez, Marcel and Elia (eds.)1995; Gallagher e Shear (eds.) 1998; Gallagher e Zahavi 2008). Ma cosa vuol dire, di fatto, esperienza propriocettiva? Si tratta di un tipo di esperienza legato a una modalità sensoriale specifica? Oppure essa va interpretata in senso più ampio, come un tipo di esperienza comune a tutte le modalità sensoriali (vista, tatto, udito, etc.)? E in ogni cosa, aldilà dell'interpretazione della propriocizione, siamo davvero sicuri che la peculiarità fenomenologica dell'esperienza corporea vada intesa esclusivamente o primariamente in termini di esperienza propriocettiva? Siamo davvero sicuri che questo sia l'unico modo, o il migliore, per comprendere l'esperienza corporea e il ruolo che essa ha nel plasmare le forme base della consapevolezza di sé? E siamo proprio sicuri che questo sia in linea con tutto ciò che sappiamo sul corpo grazie alle neuroscienze cognitive? Non sarà che il primato assegnato all'esperienza propriocettiva dipenda da un modello ingenuo della fenomenologia del corpo?

II

Molti filosofi e psicologi condividono l'idea per cui i modi in cui facciamo esperienza del nostro corpo sono diversi da quelli in cui facciamo esperienza degli oggetti fisici e che tali modi sono di natura pre-concettuale e pre-riflessiva (Butterworth 1995; Bermúdez 1998, 2002; Gallagher 2003; Thompson 2005; Legrand 2006, 2007; Gallagher & Zahavi 2005, 2008). Tuttavia, se osserviamo da vicino come tale esperienza sia stata caratterizzata dal punto di vista fenomenologico, non possiamo fare a meno di renderci conto che essa è stata definita in termini assai diversi, talvolta come “periferica” (Bermúdez 1998), talaltra come “recessiva” in termini esperienziali o attenzionali (O'Shaughnessy 1995). Questo evidenzia come la prossimità del nostro corpo vada di pari passo con la sua “evanescenza” (Eilan 1995) o, meglio ancora, con la sua “eccentricità” (Dokic 2003) o “eccedenza” (Gallagher 2003). Queste diverse caratterizzazioni dell'esperienza corporea si basano su interpretazioni diverse del suo status fenomenologico. Secondo alcuni autori tale consapevolezza sarebbe

da intendersi come una forma di percezione, in cui ognuno prende consapevolezza del proprio corpo (O'Shaughnessy 1995). Secondo altri, dovrebbe essere concepita come una specie di conoscenza di sé non fondata sull'osservazione (Shoemaker 1984).

Nel primo caso, è esemplare quello che Josè Bermudez (1998) ha scritto sulla propriocezione somatica: "La migliore descrizione della fenomenologia del toccare è che l'esperienza tattile è sempre sia esteroceettiva, sia propioceettiva. L'attenzione può essere orientata sia in senso propioceettivo, che esteroceettivo, e può spostarsi da una direzione all'altra, il che andrebbe considerato come un'alternanza dell'equilibrio tra consapevolezza centrale e periferica. Quando l'attenzione è orientata in senso esteroceettivo, verso le proprietà spaziali di un oggetto, colui che percepisce mantiene una consapevolezza periferica delle proprietà spaziali dell'arto interessato, e viceversa" (Bermúdez 1998, p. 139).

Di opinione contraria è Shaun Gallagher, che, forse più di ogni altro, ha di recente argomentato che l'esperienza corporea, per sua natura, non è percettiva. Tale convinzione emerge chiaramente dalla sua descrizione fenomenologica delle somiglianze e delle differenze tra la vista e la propriocezione: "Sono forse le dita, durante l'esplorazione aptica, simili a oggetti in visione periferica, o piuttosto alla funzione degli occhi rispetto alla vista? Sarebbe corretto dire che [...] gli occhi e i loro movimenti fanno parte del campo percettivo periferico? E' ovvio che i miei occhi non fanno parte del mio campo visivo - quando guardo un oggetto, non vedo i miei occhi, nemmeno in visione periferica. Piuttosto, io vedo con i miei occhi. [...] Precisamente, io vedo con i miei occhi, tocco con le mie dita, ho un'esperienza tattile, e percepisco la forma dell'oggetto nella mia mano, proprio quando non sto percependo le mie dita. La percezione tattile di un oggetto non si realizza grazie alla consapevolezza percettiva dei mutamenti degli attributi spaziali delle mie dita; la consapevolezza che ho delle dita non è equivalente alla mia conoscenza tattile dell'oggetto. Il modo d'essere del corpo, mentre percepisce, va oltre l'essere perce-

pito” (Gallagher 2003, p. 61).

Tuttavia, aldilà delle divergenze sullo status dell’esperienza corporea, tutti, o quasi tutti gli autori danno per scontato che tale esperienza sia, nella sua forma più caratteristica ed autentica, un’esperienza propriocettiva. Non importa che l’esperienza del corpo possa originare dall’enterocezione o dall’esterocezione, ciò che realmente conta è che essa venga comunemente intesa come consapevolezza della postura del proprio corpo, delle parti del corpo e degli arti, relativamente alla loro posizione, ai loro confini, e al fatto che siano a riposo o in movimento. Ci si dovrebbe domandare, tuttavia, se è vero che noi siamo primariamente consapevoli del nostro corpo in questo modo. Il che, ovviamente, non implica negare che la propriocezione, in qualsivoglia delle sue interpretazioni sia intesa, contribuisca alla nostra esperienza corporea. Piuttosto, il contrario. Eppure, la domanda relativa al fatto che, in ultimo, sia esclusivamente e primariamente grazie alla propriocezione che siamo consapevoli di noi stessi come sé corporei resta irrisolta. È questo, in effetti, l’unico e primario modo che abbiamo per comprendere il nostro riferirci a noi stessi costitutivo dell’esperienza corporea?

Per cominciare ad affrontare tale questione, può essere utile considerare la nozione di affordance così come è stata definita dalla psicologia ecologica, in quanto essa coglie un aspetto fondamentale della nostra esperienza del corpo e del mondo circostante. Per dirla con Neisser, “in ogni momento l’ambiente offre una moltitudine di interazioni potenziali: potrei afferrare quell’oggetto, sedere su quella sedia, attraversare quella porta. Questi sono esempi di affordances: possibili interazioni tra attori e ambiente. È di vedere affordances che gli animali hanno bisogno: ecco una preda che potrei mangiare, un predatore che potrebbe mangiare me, un albero su cui potrei arrampicarmi per sfuggirgli” (Neisser 1991, p. 201).

Si è detto che queste “relazioni di possibilità” si costituiscono come relazioni tra le caratteristiche di una situazione nel suo insieme e le abilità motorie di un individuo (Chemero 2003; Chemero 2009; Co-

stantini e Sinigaglia, in stampa). E numerosi studi comportamentali dimostrano che la vista di un oggetto afferrabile recluta immediatamente una gamma di possibilità di azioni di mano adeguate, anche in assenza dell'effettiva interazione e dell'intenzione di interagire (Craighero e coll. 1999; vedi Gallese 2000). In particolare, è stato dimostrato che informazioni sull'oggetto irrilevanti rispetto al compito sperimentale (per esempio, l'orientamento a destra o a sinistra del manico di una tazza) possano facilitare l'esecuzione di un atto motorio con la mano destra o sinistra, quando la porzione dell'oggetto che offre l'affordance (per esempio, il manico) è spazialmente allineata con la mano che risponde (Ellis e Tucker 2000; Tucker e Ellis 2001; 2004)

Studi neurofisiologici e di neuroimmagini hanno identificato i probabili correlati neurali di questi dati comportamentali. Dal punto di vista neurofisiologico, la percezione di un'affordance implica che lo stesso neurone non solo codifichi gli atti motori che controlla (i.e. afferramento con la mano), ma che risponda anche alle proprietà visive del contesto, che supportano o, addirittura, richiedono necessariamente, quegli atti motori. La registrazione dell'attività di singoli neuroni dalla corteccia premotoria ventrale (area F5) e dal lobulo parietale inferiore (area AIP) nella scimmia hanno rivelato l'esistenza di una classe speciale di neuroni visuo-motori che rispondono alla presentazione visiva di oggetti di forme e dimensioni diverse, anche quando la scimmia li fissa, senza doverli afferrare (Rizzolatti e coll. 1988; Jeannerod e coll. 1995; Murata e coll. 1997; Rizzolatti e Craighero 2004; Raos e coll. 2006; Umiltà e coll. 2007).

Qualcosa di analogo è stato trovato nell'uomo. Infatti, molti studi fMRI hanno dimostrato che la presentazione visiva di oggetti afferrabili recluta automaticamente il sistema motorio corticale, anche in assenza di qualsiasi produzione di movimenti (Grafton e coll. 1997; Chao e Martin 2000; Grèzes e coll. 2003). Più recentemente, in un esperimento TMS è stata studiata l'eccitabilità della corteccia motoria primaria durante l'osservazione di oggetti familiari manipolabi-

li, i.e. una tazza col manico integro o rotto (Buccino e coll. 2009). Ne è risultato che i potenziali evocati motori (MEP) aumentavano solo quando il manico era integro, suggerendo che il sistema motorio corticale ha un ruolo cruciale non solo nella programmazione e nel controllo dei dettagli fini dei movimenti elementari, ma anche nell'elaborazione delle proprietà pragmatiche degli oggetti circostanti. Il sistema motorio ci abilita alla loro percezione in termini di possibilità effettive per l'azione, cioè, come oggetti veramente afferrabili o no.

Tutto ciò, almeno a prima vista, sembra in linea con l'enfasi posta da Gibson (1979) e dagli psicologi gibsoniani (Neisser 1988) sul ruolo cruciale dell'azione nell'approccio ecologico alla percezione. Per esempio, Neisser scrive che "si può distinguere tra percezione e azione solo sul piano dell'analisi teorica; nel comportamento ordinario, esse sono definitivamente fuse. Salvo eccezioni, non accade che noi percepiamo e, poi, ci muoviamo. Noi percepiamo mentre agiamo e che agiamo; spesso le nostre azioni rappresentano il vero carattere ecologico del sé, che nel contempo percepiamo (Neisser 1988, p. 40). Ora, è vero che, secondo i teorici dell'ecologismo più radicali, l'azione ci permette di cogliere informazioni invarianti che specificano sia il sé che l'ambiente. Tuttavia, c'è da chiedersi se, e fino a che punto, l'azione debba essere considerata "soltanto un mezzo per avere accesso a invarianti di ordine superiore presenti nelle stimolazioni afferenti" (Hurley 1998, p. 433), e non, piuttosto, un principio costitutivo per la percezione, anche in assenza di esecuzione di movimenti.

In effetti, i dati empirici riportati mostrano chiaramente che la vista di un oggetto può evocare un'attivazione delle aree motorie nel cervello dell'osservatore, anche in assenza di un esplicito comportamento motorio, indicando così che l'oggetto viene codificato nello stesso modo, sia nella condizione di esecuzione, che di osservazione. Questo non solo suggerisce che la percezione dell'oggetto è strettamente connessa all'azione, ma anche che l'azione condiziona

il nostro modo di percepire, caratterizzando l'oggetto percepito in termini di atti motori che può evocare, anche in assenza di un qualunque movimento reale. La percezione di un oggetto, a un livello elementare, non sarebbe altro che un invito all'azione, che indipendentemente dal fatto che realmente afferreremo l'oggetto o meno, primariamente ci offre un potenziale bersaglio dell'azione, cioè, un qualcosa che possiamo afferrare con questa o con quell'altra parte del corpo (mano, bocca), con questo o quell'altro tipo di presa (presa di forza o di precisione) e così via (Gallese 2000).

L'idea che la nostra percezione possa essere plasmata dall'azione, anche quando non eseguiamo un movimento, e che una tale percezione orientata dall'azione rappresenti un modo originale e primario di essere coinvolti nel mondo circostante ha delle conseguenze sul piano fenomenologico relative al modo in cui facciamo esperienza di noi stessi come sé corporei. Infatti, quando percepiamo qualcosa come afferrabile, lanciabile o calciabile, stiamo facendo esperienza di noi stessi come un corpo che può afferrare, lanciare o calciare. Tale "può" non va inteso come una generica abilità (Mele 2002), ma si riferisce a una possibilità motoria, di cui un individuo è consapevole, poiché ce l'ha veramente a portata di mano, non solo in senso metaforico. Quando percepiamo qualcosa come afferrabile o calciabile, il nostro corpo ci si offre come un corpo che afferra o calcia, cioè nei termini di una certa possibilità motoria. In altre parole, la nostra esperienza di ciò che ci circonda non può fare a meno di essere accompagnata dall'esperienza di noi stessi come "potenzialità" d'azione del corpo, cioè, come la varietà di azioni potenziali che appartengono al nostro repertorio motorio, il quale in un certo contesto ci si offre a portata di mano (Gallese e Sinigaglia 2010).

Di nuovo, ciò non implica di dover concepire il nostro corpo come un corpo che compie una certa azione o di dover riconoscere esplicitamente che quella certa possibilità motoria appartiene al nostro repertorio motorio. Piuttosto, è vero il contrario. Il nostro corpo ci si può offrire come potenzialità d'azione, indipendentemente dal fatto

che vi prestiamo attenzione. In questo senso Alva Noë recentemente ha scritto: “Il corpo è presente [...] come una gamma di potenzialità di movimenti o azioni [...]. Per esempio, le mie braccia possono essere presenti a me anche se non ci sto badando: la sensazione della loro presenza è riconducibile a qualcosa come la mia sensazione che la tazza di caffè sul tavolo è raggiungibile” (Noë 2009, p. 77). Avere la sensazione della raggiungibilità e della afferrabilità della tazza di caffè significa esperire non solo il suo invito all’azione, ma anche, e soprattutto, il nostro corpo come potenzialità per quell’azione, cioè, un corpo che può raggiungere e afferrare. Le due esperienze possono essere distinte solo per astrazione, dato che l’una non può esistere senza l’altra.

III

Posto che percepire un’affordance implichi un senso del corpo che è per natura primariamente motorio, ci si può chiedere se e fino a che punto tale esperienza del corpo si possa considerare “abbastanza primaria da non dipendere da una più elementare coscienza di sé [corporea]” (Bermúdez 1998, p. 153).

Infatti, anche assumendo che, come avviene con le affordances, il nostro corpo ci si offre come potenzialità d’azione, si potrebbe contro battere che questa forma di esperienza del corpo presuppone, di solito, un’esperienza propriocettiva. Laddove quest’ultima si riferisce a ogni genere di consapevolezza della posizione degli arti e della configurazione delle strutture corporee, indipendentemente dal fatto che essa sia generata in modo esterocettivo od enterocettivo.

Tuttavia, se si considera più attentamente la peculiarità del contenuto dell’esperienza corporea, risulta che l’esperienza propriocettiva né precede né fonda l’esperienza corporea come potenzialità d’azione. Naturalmente, questo non vuol dire che l’esperienza propriocettiva non giochi alcun ruolo nel l’esperienza corporea. Né implica che l’esperienza corporea come potenzialità d’azione, da sola, ci fornisca

un pieno senso del corpo come sé corporeo. Il punto è che la propriocezione, anche se intesa nel modo più ampio possibile, non riesce a fornirci quello specifico senso del corpo che fondamentalmente esperiamo nelle interazioni col mondo che ci circonda. Questo vale non solo per le occasioni in cui effettivamente agiamo su di esso ma anche, cosa più rilevante, quando meramente lo percepiamo.

Si consideri l'azione: ciò di cui il nostro corpo fa primariamente esperienza sono le sue possibilità motorie, e non le descrizioni propriocettive delle sue configurazioni, grossolanamente poco determinate e aspecifiche, che potrebbero accompagnare, ma mai individuare, un certo atto motorio. Quando muoviamo la nostra mano verso un oggetto, siamo innanzitutto consapevoli della nostra mano come mano che raggiunge per afferrare. La consapevolezza propriocettiva della nostra mano, come mano che si muove, e delle sue dita ci può essere d'aiuto durante il controllo on-line dell'esecuzione del movimento. Sebbene tale consapevolezza propriocettiva possa aggiornare la nostra consapevolezza corporea, tuttavia non è di per sé sufficiente a generare l'esperienza che abbiamo del nostro sé corporeo. Diversamente da quanto molti autori, come Bermudez (1995) o Gallagher (2003) sostengono, la consapevolezza della configurazione e dello spostamento delle nostre dita non può essere assunta come un esempio paradigmatico del fatto che la consapevolezza corporea rimane in secondo piano, ai margini dell'attenzione (O'Shaughnessy 1995), perché essa non rappresenta una parte costitutiva del contenuto primario della coscienza corporea. La vera "eccentricità" (Dokic 2003) o "eccedenza" della consapevolezza corporea riguarda, prima di tutto, e soprattutto, il fatto che il corpo ci è dato primariamente come una molteplicità di possibilità per l'azione, così come specificate dal nostro sistema motorio.

Il punto cruciale è che questo vale non solo nel caso dell'esecuzione dell'azione, ma anche in quello della percezione degli oggetti. Come si potrebbe spiegare in termini di consapevolezza propriocettiva l'esperienza del corpo che facciamo ogni volta che siamo sollecitati

dalle caratteristiche che un oggetto offre per l'azione? Mentre percepiamo il manico di una tazza come afferrabile, contemporaneamente siamo consapevoli del nostro corpo come corpo che può afferrarla. Naturalmente, questo genere di consapevolezza corporea è, per sua natura, non-concettuale e non-riflessiva. Essa differisce completamente e non è affatto riconducibile a qualsiasi forma di consapevolezza propriocettiva, inclusa quella cinestesica. Di qualsiasi aggiustamento posturale o mero movimento possiamo fare esperienza mentre percepiamo un oggetto afferrabile, esso non ci fornirà la primaria consapevolezza del nostro corpo come quel corpo che costitutivamente è parte della relazione di interazione con l'oggetto.

Un ulteriore argomento a favore del primato della potenzialità d'azione nel dare fondamento alla consapevolezza di sé corporea deriva dalla sua natura spaziale. La maggior parte dei filosofi e psicologi che si occupano dell'esperienza del corpo hanno enfatizzato con grande convinzione che il suo aspetto caratterizzante va cercato nella spazialità del suo contenuto (vedi, per esempio, Brewer 1995; Martin 1995; Bermúdez 1998, 2002, 2004, 2006; Gallagher 2003). Sebbene tale aspetto sia stato concepito in diversi modi, talora in conflitto, sembra esserci un accordo unanime relativamente alla nozione che la spazialità dell'esperienza corporea di sé abbia primariamente a che fare con lo spazio corporeo in quanto esperito propriocettivamente. Tuttavia, la ricerca neuroscientifica interessata all'attività cerebrale coinvolta nella codifica dello spazio, come pure una fenomenologia dell'esperienza dello spazio meno ingenua, evidenziano che lo spazio corporeo ci è dato fondamentalmente e costitutivamente come orizzonte delle nostre possibilità motorie.

La distinzione tra spazio personale, peri-personale e extra-personale è cruciale a questo riguardo. Lo spazio personale classicamente è stato considerato come lo spazio cutaneo, mentre quelli peri-personale ed extra-personale sono stati intesi come, rispettivamente, immediatamente all'interno e all'esterno dello spazio raggiungibile (Rizzolatti e coll. 1997). Attualmente ci sono numerose prove che lo spazio

effettivo del nostro corpo eccede i confini cutanei, per comprendere tutto ciò che letteralmente è a portata di mano. In effetti, molti studi neurofisiologici e neuropsicologici hanno dimostrato che lo spazio peri-personale non è solo multisensoriale (basato sull'integrazione di informazioni visive, tattili, uditive e propriocettive), ma è anche centrato sul corpo (codificato secondo coordinate somatiche), e, ancor prima di tutto questo, è per natura motorio (Gallese e Sinigaglia, 2010). Vale qui la pena menzionare che le registrazioni di singoli neuroni dalla corteccia premotoria (area F4, Gentilucci e coll. 1988; Fogassi e coll. 1992, 1996; Graziano e coll. 1994) e del lobulo parietale inferiore (area VIP, Colby e coll. 1993; Duhamel e coll. 1998) del cervello di macaco hanno dimostrato che lo spazio peri-personale è codificato principalmente da neuroni bimodali visuo-tattili, i cui campi recettivi visivi (vRFs) sono in registro con i corrispondenti campi recettivi tattili, poiché sono ancorati a diverse parti del corpo (Graziano e coll. 1997). Molti neuroni bimodali in F4 scaricano in associazione a movimenti di raggiungimento del braccio (Gentilucci e coll. 1988), il che suggerisce che essi codifichino lo spazio circostante come spazio raggiungibile, dunque, in termini motori. Per quanto concerne i neuroni visuo-tattili parietali, si è visto che i loro campi recettivi visivi possono essere modificati dall'esecuzione di azioni utilizzando degli utensili (Iriki e coll. 1996; Ishibashi e coll. 2000). Dopo alcuni minuti di utilizzo dell'utensile (i.e., un rastrello), i campi recettivi visivi localizzati attorno al braccio si estendono fino a includere l'utensile, come se il secondo venisse incorporato nel primo. Quando la scimmia smette di usare l'utensile, i campi recettivi visivi riacquistano la loro precedente estensione, anche se l'animale continua a tenerlo in mano.

Che lo spazio peri-personale sia dipendente dall'azione è stato dimostrato anche negli esseri umani sani (Maravita e coll. 2002; Serino e coll. 2007) e in pazienti con lesioni cerebrali. Studi di bisezione delle linee in pazienti con neglect selettivo per lo spazio vicino (o lontano) al proprio corpo evidenziano che l'utilizzo di utensili può

ridurre o estendere il neglect, a seconda della posizione della linea da bisecare (all'interno o all'esterno dello spazio raggiungibile con la mano) rispetto all'utilizzo dell'utensile stesso (Berti e Frassinetti 2000; Pegna e coll. 2001; Ackroyd e coll. 2002; Neppi-Modona e coll. 2007). Una rimappatura dinamica dello spazio è stata osservata anche in pazienti con estinzione visuo-tattile selettivamente confinata allo spazio contiguo alla mano. La gravità dell'estinzione può essere modificata mediante l'utilizzo di un utensile, che estenda la portata del raggiungimento dell'azione della mano (Farne e Ladavas 2000; Maravita e coll. 2001; Farne e coll. 2005).

Nel complesso, queste scoperte indicano con chiarezza che lo spazio peri-personale è uno spazio corporeo caratterizzato da una plasticità dinamica che dipende dall'azione (Gallese e Sinigaglia, 2010). La concezione dello spazio corporeo esclusivamente o primariamente come spazio propriocettivo non riesce a dar conto di tale plasticità. Di nuovo: con ciò non si intende negare che la propriocezione possa rivestire un ruolo cruciale nel monitoraggio delle diverse parti del corpo. Tuttavia, il problema è che la relazione tra azione e spazio corporeo è di gran lunga più stretta e profonda di quanto non sia stato tradizionalmente riconosciuto. Tale relazione non può essere confinata soltanto alla codifica delle informazioni propriocettive necessarie per l'effettiva esecuzione di un'azione, dal momento che include la relazione con lo scopo motorio che caratterizza un'azione elementare in quanto tale, rendendola diversa da ogni altra azione (Rizzolatti e Sinigaglia 2010).

Merleau-Ponty, forse meglio di chiunque altro, ha messo in luce che lo spazio corporeo è per sua natura intrinsecamente legato all'intenzionalità motoria. Egli ha scritto che la consapevolezza corporea “non è una mera copia né una consapevolezza generale dell'esistenza delle parti del corpo”, piuttosto “è l'integrazione attiva di queste ultime, esclusivamente in rapporto al valore che rivestono per i progetti dell'organismo” In altre parole, questo “significa che il mio corpo mi appare per la sua attitudine verso compiti reali o possibili. E, in

effetti, la sua spazialità non è, parimenti a quella degli oggetti esterni o delle ‘sensazioni di spazio’ una spazialità di posizione, ma una spazialità di situazione” (Merleau-Ponty, 1962, p.100).

Tale spazialità di situazione di recente è stata indagata da Costantini e coll. (2010). Il quesito sperimentale era se e fino a che punto la codifica efficace delle affordances di un oggetto possa dipendere dalla sua posizione nello spazio. I partecipanti dovevano eseguire un movimento di afferramento alla comparsa di un segnale di “via”, irrilevante rispetto al compito (i.e. una tazza col manico, appoggiata su un tavolo). Il manico della tazza forniva una possibilità di interazione (affordance), che poteva essere o no congruente con l’azione richiesta dal compito (a seconda dell’orientamento del manico). Il fattore più importante è che la tazza poteva essere posizionata o all’interno o all’esterno dello spazio effettivamente raggiungibile dal partecipante. I risultati hanno rivelato che la congruenza tra la posizione del manico della tazza (a destra o a sinistra) e la mano di risposta (destra o sinistra) facilitava l’esecuzione dell’atto di raggiungere per afferrare solo quando la tazza veniva presentata all’interno dello spazio raggiungibile dal partecipante, per cui si presentava come a portata di mano. Poiché la relazione in cui l’affordance può emergere si radica nella corrispondenza reciproca tra le caratteristiche dell’oggetto e le abilità motorie dell’individuo, questi dati dimostrano che lo spazio del corpo, in quanto spazio raggiungibile, sebbene non sia costitutivo della peculiarità di tale relazione, la rende possibile. Ciò è dovuto al fatto che lo spazio del corpo e la relazione che permette l’affordance hanno in comune la stessa natura motoria, cioè, il riferimento al medesimo corpo come potenzialità per l’azione.

IV

Pensare all’insieme del proprio corpo in termini di una molteplicità di possibilità motorie risulta ancor più interessante quando si considera la relazione con gli altri. Ci sono molte dati a favore dell’idea che le

nostre interazioni con gli altri si radichino primariamente nelle nostre possibilità motorie, così come sono istanziate dal sistema motorio. RegISTRAZIONI da singoli neuroni nella corteccia premotoria ventrale (area F5) del macaco hanno rivelato l'esistenza di una popolazione di neuroni motori (neuroni specchio) che scaricano sia durante l'esecuzione che l'osservazione di un movimento finalizzato (Gallese e coll. 1996; Rizzolatti e coll. 1996). Successivi esperimenti hanno condotto alla scoperta di neuroni con proprietà simili in settori (area PF/PFG) del lobulo parietale inferiore (Gallese e coll. 2002; Fogassi e coll. 2005; Nelissen e coll. 2005; Rozzi e coll. 2008; Bonini e coll. 2010) connessi reciprocamente con l'area F5 (Rizzolatti & Luppino 2001; Rozzi e coll. 2006).

Ci sono prove solide a favore del fatto che il mappaggio diretto sensori-motorio reso possibile dai neuroni specchio vada ben oltre le caratteristiche cinematiche del movimento, poiché esso riguarda lo scopo dell'azione, condiviso dall'atto motorio eseguito e da quello di qualcun altro, anche se parzialmente oscurato (Umiltà e coll. 2001) o solo ascoltato (Kohler e coll., 2002). Risultati ottenuti da studi fMRI evidenziano che le aree parietali posteriori e premotorie ventrali si attivano anche nell'uomo durante l'osservazione di atti motori finalizzati o durante l'ascolto dei suoni prodotti dalle azioni (vedi Rizzolatti e Sinigaglia 2010). Una proprietà funzionale analoga è stata osservata in pazienti affetti da cecità congenita (Ricciardi e coll. 2009).

Studi neurofisiologici nella scimmia (Fogassi e coll. 2005; Bonini e coll. 2010) e nell'uomo (Iacoboni e coll. 2005; Cattaneo e coll. 2007) hanno dimostrato che i meccanismi di rispecchiamento possono anche mappare le intenzioni motorie di base. Questo livello superiore di rappresentazione motoria contribuisce non solo all'esecuzione, ma anche al riconoscimento (nel dominio della percezione) di una sequenza di atti motori concatenati al fine di realizzare una certa intenzione motoria. Il problema di tradurre l'informazione sensoriale relativa ai movimenti del corpo altrui in qualcosa che l'osservatore sia

in grado di comprendere come parte di un atto motorio, eseguito con una intenzione motoria specifica, può essere risolto in modo efficace e parsimonioso grazie a un meccanismo neurale – il meccanismo di rispecchiamento – che mappa direttamente i comportamenti motori osservati sulle azioni potenziali dell’osservatore. In virtù di questo mappaggio, l’osservatore è immediatamente in sintonia con i comportamenti motori che osserva negli altri, comprendendone scopi e intenzioni motorie come fossero i propri scopi e intenzioni motorie (Gallese e Sinigaglia 2010).

I meccanismi di rispecchiamento sottolineano quanto le nostre possibilità motorie plasmino il nostro essere in relazione con gli altri, almeno a un livello elementare (Sinigaglia 2009). In effetti, evidenze recenti mostrano che l’inizio della scarica dei neuroni specchio durante l’osservazione dell’azione correla con le competenze motorie della scimmia (Rochat e coll. 2010). Analogamente, gli studi di neuroimmagini nell’uomo dimostrano che più il nostro repertorio motorio è ricco, più precisa è la nostra sintonizzazione con gli altri (Calvo-Merino e coll. 2005, 2006; Cross e coll. 2006; Haslinger e coll. 2006; Aglioti e coll. 2008). In altre parole, la vastità e la raffinatezza delle nostre possibilità di azione influenza la natura e la varietà della nostra capacità di attribuire senso all’agire altrui.

Nelle pagine precedenti si è sottolineato la dipendenza dello spazio peri-personale dall’azione, mostrando che la sua estensione è determinata da e riflette le nostre possibilità di azione. Proprio le stesse possibilità di azione modulano la scarica dei neuroni specchio nell’area F5 durante l’osservazione dell’azione altrui (Caggiano e coll. 2009). Questo studio ha dimostrato che circa la metà dei neuroni specchio registrati rispondeva all’osservazione dell’azione solo quando l’agente osservato agiva all’interno, o all’esterno dello spazio peri-personale della scimmia. È ancor più interessante il fatto che tale modulazione non riflettesse semplicemente la distanza fisica tra l’agente e l’osservatore. Una buona parte dei neuroni specchio che non rispondevano alle azioni di afferramento dello sperimenta-

tore effettuate vicino alla scimmia, ricominciavano a scaricare quando una barriera trasparente veniva interposta tra l'oggetto bersaglio dell'azione e la scimmia che osservava. Bloccare la potenzialità della scimmia di agire sul bersaglio dell'azione altrui fa rimappare la posizione spaziale dell'agente osservato secondo un sistema di coordinate che sono dettate dalla (ed esprimono le) possibilità relazionali della scimmia per un'interazione.

Nella discussione della rilevanza funzionale del meccanismo di rispecchiamento è stato enfatizzato il ruolo che esso ha nel mappare il comportamento motorio degli altri sulle rappresentazioni motorie degli osservatori, rendendo possibile la comprensione dell'azione. C'è chi ha argomentato che il meccanismo di rispecchiamento sia completamente estraneo al problema del riferimento a sé o agli altri (vedi, per esempio, Pacherie e Dokic 2006). Di recente tuttavia è stato dimostrato che l'intensità della scarica dei neuroni specchio nell'area F5 è significativamente più forte durante l'esecuzione dell'azione, che non durante l'osservazione (Rochat e coll. 2010). Inoltre, non bisognerebbe mai dimenticare che la scarica dei neuroni specchio durante l'osservazione dell'azione di solito avviene in parallelo con una corretta attribuzione all'altro della stessa azione osservata.

L'ipotesi è che il meccanismo di rispecchiamento, per la sua proprietà di mappare l'azione, possa contribuire anche alla nostra esperienza del corpo. In base a tale ipotesi, un meccanismo del genere consente la formazione di una primitiva esperienza del proprio corpo, la quale precede e sta alla base di qualsiasi consapevolezza riflessiva di sé, come di qualunque senso di agentività e di appartenenza a sé (Gallese e Sinigaglia 2010). Siffatta esperienza ci rende immediatamente consapevoli del nostro corpo come di un insieme di possibilità motorie. Mentre risuoniamo con i corpi in movimento degli altri, noi siamo consapevoli delle nostre possibilità motorie in quanto nostre e delle possibilità motorie degli altri come loro proprie. Il sistema motorio ci fornisce così sia un terreno comune sia un criterio per distinguere la consapevolezza di sé da quella degli altri.

Le interazioni sé-altro sono plasmate e condizionate dal corpo e dai vincoli ambientali in cui esso opera. Noi non facciamo esperienza di noi stessi come sé corporei, senza condividere un orizzonte comune di intenzionalità motoria. Prima di qualsiasi esplicito riconoscimento riflessivo di sé, in quanto autori delle nostre azioni e/o possessori del nostro corpo, c'è un senso di sé come sé corporeo che, per il fatto di essere intrinsecamente una molteplicità di possibilità motorie, si ritrova ad avere a che fare attivamente con altri sé corporei, plasmando contemporaneamente le esperienze corporee proprie e altrui.

In conclusione, l'esperienza del nostro corpo come di un insieme di possibilità motorie fornisce un terreno comune per la consapevolezza di sé e quella degli altri, e al tempo stesso offre un criterio per distinguerle, almeno a un livello di base. La scoperta del meccanismo di rispecchiamento per l'azione indica che le stesse possibilità motorie che forgiavano il nostro sé corporeo ci rendono consapevoli anche del sé corporeo altrui, in quanto le altrui possibilità motorie possono essere mappate sulle nostre. Riconoscere che tanto l'esperienza del nostro corpo quanto quella dei corpi altrui sono di natura primariamente motoria consente non solo di individuare un modo elementare grazie al quale rappresentare noi stessi come veri e propri sé corporei, ma anche di aprire la via a un processo di decostruzione generale volto a porre in discussione sia la fenomenologia sia le basi neurali delle forme più elevate di esperienza, a cominciare da quelle forme di esperienza di sé e degli altri di ordine superiore che per lungo tempo sono state considerate legate a processi più o meno elevati di mentalizzazione e che oggi paiono affondare le loro radici nell'azione.

Bibliografia

- Ackroyd, K., Riddoch, M.J., Humphreys, G.W., Nightingale, S. & Townsend, S. (2002), 'Widening the sphere of influence: using a tool to extend extrapersonal visual space in a patient with severe neglect', *Neurocase*, 8, pp. 1-12.
- Aglioti, S.M., Cesari, P., Romani, M. & Urgesi C. (2008) 'Action anticipation and motor resonance in elite basketball players', *Nature Neuroscience*, 11 (9), pp. 109-116.
- Bayne, T. & Levy, N. (2006), 'The Feeling of Doing: Deconstructing the Phenomenology of Agency', in N. Sebanz & W. Prinz (eds.), *Disorders of Volition* (Cambridge, MA: MIT Press), pp. 49-68.
- Bermúdez, J.-L. (1995), 'Ecological Perception and the Notion of a Nonconceptual Point of View', in J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, MA: MIT Press), pp. 153-173.
- Bermúdez, J.-L. (1998), *The Paradox of Self-Consciousness* (Cambridge, MA: MIT Press).
- Bermúdez, J.-L. (2002), 'Sources of Self-consciousness', *Proceedings of the Aristotelian Society*, 102, pp. 87-107.
- Bermúdez, J.-L. (2004), 'The Phenomenology of Bodily Awareness', *Theoria et Historia Scientiarum: International Journal for Interdisciplinary Studies*, 7, pp. 43-52.
- Bermúdez, J.-L. (2006), 'The Phenomenology of Bodily Awareness', in L. Thomasson & D.W. Smith *Phenomenology and Philosophy of Mind* (Oxford: Oxford University Press), pp. 259-317.
- Bermúdez, J.-L., Marcel A., and Eilan, N. (1995) *The Body and the Self* (Cambridge, MA: MIT Press).
- Berti, A. & Frassinetti, F. (2000), 'When far becomes near: Remapping of space by tool use', *Journal of Cognitive Neuroscience* 12, pp. 415-420.
- Bonini, L., Rozzi, S., Serventi, F.U., Simone, L., Ferrari, P.F. & Fogassi L. (2010), 'Ventral premotor and inferior parietal cortices make distinct contribution to action organization and intention understanding', *Cerebral Cortex*, 20, pp. 1372-1385.

- Brewer, B. (1995), 'Bodily awareness and the self', in J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, Mass: MIT Press), pp. 291-309.
- Buccino, G., Sato, M., Cattaneo, L., Roda, F. & Riggio, L. (2009), 'Broken affordances, broken objects: a TMS study', *Neuropsychologia*, 47, pp. 3074-3078
- Butterworth, G. (1995), 'An Ecological perspective on the origin of self', in J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, Mass: MIT Press), pp. 87-105.
- Caggiano, V., Fogassi, L., Rizzolatti, G., Thier, P. & Casile, A. (2009), 'Mirror neurons differentially encode the peripersonal and extrapersonal space of monkeys', *Science*, 324, pp. 403-406.
- Calvo-Merino, B., Glaser, D.E, Grezes, J., Passingham, R.E. & Haggard, P. (2005), 'Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers', *Cerebral Cortex*, 15, pp. 1243-1249.
- Calvo-Merino, B., Grèzes, J., Glaser, D.E., Passingham, R.E. & Haggard, P. (2006), 'Seeing or doing? Influence of visual and motor familiarity in action observation', *Current Biology*, 16(19), pp. 1905-1910.
- Cattaneo, L., Fabbi-Destro, M., Boria, S., Pieraccini, C., Monti, A., Cossu, G., & Rizzolatti, G. (2008), 'Impairment of actions chains in autism and its possible role in intention understanding', *Proceedings of The National Academy of Sciences*, 104, pp. 17825-17830.
- Chao, L.L. & Martin, A. (2000), 'Representation of manipulable man-made objects in the dorsal stream', *Neuroimage*, 12, pp. 478-484.
- Chemero, A. (2009), *Radical Embodied Cognitive Science*. MIT Press, Cambridge Ma.
- Chemero, A. (2003), 'An outline of a theory of affordances', *Ecological Psychology*, 15, pp. 181-195.
- Colby, C. L., Duhamel, J.-R., & Goldberg, M.E. (1993), 'Ventral intraparietal area of the macaque: anatomic location and visual response properties', *Journal of Neurophysiology*, 69, pp. 902-914.

- Costantini M. & Sinigaglia, C. (in press), ‘Grasping affordance: A window onto social cognition’, in Seemann, A. (ed.), *Joint Attention: New Developments* (Cambridge MA: MIT Press).
- Costantini, M., Ambrosini, E., Tieri, G., Sinigaglia, C. & Committeri, G. (2010), ‘Where does an object trigger an action? An investigation about affordances in space’, *Experimental Brain Research* DOI 10.1007/s00221-010-2435-8.
- Craighero, L., Fadiga, L., Rizzolatti, G. & Umiltà, C. (1999), ‘Action for perception: a motor-visual attentional effect’, *Journal of Experimental Psychology and Human Perceptual Performance*, 25, pp.1673-1692.
- Cross, E.S., Hamilton, A.F. & Grafton, S.T. (2006), ‘Building a motor simulation de novo: Observation of dance by dancers’, *Neuroimage*, 31 (3), pp. 1257-1267.
- Dokic, J. (2003), ‘The sense of ownership: An analogy between sensation and action, in J. Roessler and N. Eilan (eds), *Agency and Self-Awareness* (Oxford: Oxford University Press), pp. 321–344.
- Eilan, N. (1995), *Consciousness and the self*’, in J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, Mass: MIT Press), pp. 291-310.
- Eilan N., A. Marcel & J.-L. Bermúdez (1995), ‘Self-consciousness and the body’, in J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, Mass: MIT Press), pp. 1-28.
- Ellis, R., Tucker, M. (2000), ‘Micro-affordance: the potentiation of components of action by seen objects’, *British Journal of Psychology*, 91, (Pt 4), pp. 451-471.
- Farnè, A. & Làdavas, E. (2000), ‘Dynamic size-change of hand peripersonal space following tool use’, *Neuroreport*, 11, pp. 1645-1649.
- Farnè, A., Iriki, A. & Làdavas, E. (2005) ‘Shaping multisensory action-space with tools: Evidence from patients with cross-modal extinction’, *Neuropsychologia*, 43, pp. 238-248.
- Fogassi, L., Gallese V., di Pellegrino, G., Fadiga, L., Gentilucci, M., Luppino, G., Matelli, M., Pedotti, A. & Rizzolatti, G. (1992), ‘Space coding by premotor cortex’, *Experimental Brain Research*, 89, pp. 686-690.

- Fogassi, L., Gallese, V., Fadiga, L., Luppino, G., Matelli, M. & Rizzolatti, G. (1996), 'Coding of peripersonal space in inferior premotor cortex (area F4)', *Journal of Neurophysiology*, 76, pp. 141-157.
- Fogassi, L., Ferrari, P.F., Gesierich, B., Rozzi, S., Chersi, F., & Rizzolatti, G. (2005), 'Parietal lobe: From action organization to intention understanding', *Science*, 302, pp. 662-667.
- Gallagher, S. (2003), 'Bodily Self-awareness and Object Perception', *Theoria et Historia Scientiarum: International Journal for Interdisciplinary Studies*, 7, pp. 53-68.
- Gallagher, S. & Shear, J. (eds.) (1998), *Models of the Self*. (Imprint Academic:Thorverton).
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2005), 'Phenomenological Approaches to Self-consciousness', *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Gallese, V. (2000), 'The inner sense of action: agency and motor representations', *Journal of Consciousness Studies*, 7, pp. 23-40.
- Gallese, V. & Sinigaglia, C. (2010), 'The bodily self as power for action', *Neuropsychologia*, 48, pp. 746-755.
- Gallese, V., Fadiga, L., Fogassi, L. & Rizzolatti, G. (1996), 'Action recognition in the premotor cortex', *Brain*, 119, pp. 593-609.
- Gentilucci, M., Fogassi, L., Luppino, G., Matelli, M., Camarda, R. & Rizzolatti, G. (1988). 'Functional organization of inferior area 6 in the macaque monkey: I. Somatotopy and the control of proximal movements', *Experimental Brain Research*, 71, pp. 475-490.
- Gibson, J.J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception* (Houghton-Mifflin, Boston).
- Graziano, M.S.A., Yap, G.S. & Gross, C.G. (1994), 'Coding of visual space by premotor neurons', *Science*, 266, pp. 1054-1057.
- Graziano, M.S.A., Hu, X. & Gross, C.G. (1997), 'Visuo-spatial properties of ventral premotor cortex', *Journal of Neurophysiology*, 77, pp. 2268-2292.
- Grezes, J., Tucker, M., Armony, J., Ellis, R., Passingham, R.E. (2003), 'Objects automatically potentiate action: an fMRI study of implicit processing', *European*

an *Journal of Neuroscience*, 17, pp. 2735-2740

- Haslinger, B., Erhard, P., Altenmüller, E., Schroeder, U., Boecker, H. & Ceballos-Baumann, A.O. (2006), 'Transmodal sensorimotor networks during action observation in professional pianists', *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17, pp. 282–93.
- Hurley, S. (1998), *Cosciousness in Action* (Cambridge, MA: Harvard University Press).
- Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J., & Rizzolatti, G. (2005), 'Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system', *PLOS Biology*, 3, pp. 529-535.
- Iriki, A., Tanaka, M. & Iwamura, Y. (1996), 'Coding of modified body schema during tool use by macaque postcentral neurones', *Neuroreport*, 7, pp. 2325-2330.
- Ishibashi, H., Hihara, S. & Iriki, A. (2000), 'Acquisition and development of monkey tool-use: behavioral and kinematic analyses'. *Canadian Journal of Physiology and Pharmacology*, 78, pp. 958-66.
- Kohler, E., Keysers, C., Umiltà, M.A., Fogassi, L., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2002), 'Hearing sounds, understanding actions: action representation in mirror neurons', *Science*, 297, pp. 846-848.
- Maravita, A., Spence, C., Kennet, S. & Driver, J. (2002), 'Tool use changes multimodal spatial interactions between vision and touch in normal humans', *Cognition*, 83, pp. 25-34.
- Martin, M.G.F. (1995), 'Bodily awareness: A sense of ownership', in J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, Mass: MIT Press), pp. 267-289.
- Mele, A. (2002) Agents' Abilities. *Nous*, 37: 447–470.
- Merleau-Ponty, M. (1962), *The Phenomenology of Perception*. Translated by C. Smith. London: Routledge and Kegan Paul.
- Neisser, U. (1988), 'Five kinds of self-knowledge', *Philosophical Psychology*, 1, pp. 35-59.
- Neisser, U. (1991), 'Two perceptually given aspects of the self and their deve-

lopment', *Developmental Review*, 11, pp. 197-209.

- Nelissen, K., Luppino, G., Vanduffel, W., Rizzolatti, G. & Orban, G.A. (2005), 'Observing others: multiple action representation in the frontal lobe', *Science*, 310, pp. 332-336.
- Neppi-Mòdona, M., Rabuffetti, M., Folegatti, A., Ricci, R., Spinazzola, L., Schiavone, F., Ferrarin, M. & Berti, A. (2007), 'Bisecting lines with different tools in right brain damaged patients: The role of action programming and sensory feedback in modulating spatial remapping', *Cortex*, 43, pp. 397-410.
- Noë A (2009), *Out of Our Heads. Why You Are not Your Brain, and Other Lessons from Biology of Consciousness* (Hill and Wang, New York).
- Pacherie E., Dokic J. From mirror neuron to joint actions. (2006) *Cognitive Systems Research* 7 101–112.
- Pegna, A.J., Petit, L., Caldara-Schnetzler, A.S., Khateb, A., Annoni, J.M., Sztajzel, R. & Landis, T. (2001), 'So near yet so far: neglect in far or near space depends on tool use'. *Annals of Neurology*, 50, pp. 820-822.
- 'Shaughnessy, B. (1995), Proprioception and the body image. In J.-L. Bermúdez, A. Marcel & N. Eilan (eds), *The Body and the Self* (Cambridge, Mass: MIT Press), pp. 175-203.
- Ricciardi, E., Bonino, D., Sani, L., Vecchi, T., Guazzelli, M., Haxby, J.V., Fadiga & L., Pietrini, P. (2009), 'Do we really need vision? How blind people "see" the actions of others', *Journal Neuroscience*, 29, pp. 9719-9724.
- Rizzolatti, G. & Luppino, G. (2001), 'The cortical motor system', *Neuron*, 31, pp. 889-901.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2010), 'The functional role of the parieto-frontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations', *Nature Reviews Neuroscience*, 11, pp. 264-274.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Fogassi, L. & Gallese, V. (1997), 'The space around us', *Science* 277, pp. 190-191.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L. (1996), 'Premotor cortex and the recognition of motor actions', *Cognitive Brain Research*, 3, pp. 131-141.

- Rizzolatti, G., Camarda, R., Fogassi, M., Gentilucci, M., Luppino, G. & Mattelli, M. (1988), 'Functional organization of inferior area 6 in the macaque monkey: II. Area F5 and the control of distal movements', *Experimental Brain Research*, 71, pp. 491-507.
- Rochat, M.J., Caruana, F., Jezzini, A., Escola, L., Intskirveli, I., Grammont, F., Gallese, V., Rizzolatti G., & Umiltà, M.A. (2010), 'Responses of mirror neurons in area F5 to hand and tool grasping observation', *Experimental Brain Research*, Jun 26. [Epub ahead of print].
- Rozzi, S., Ferrari, P.F., Bonini, L., Rizzolatti, G., & Fogassi, L. (2008), 'Functional organization of inferior parietal lobule convexity in the macaque monkey: electrophysiological characterization of motor, sensory and mirror responses and their correlation with cytoarchitectonic areas', *European Journal of Neuroscience*, 28, pp. 1569-1588.
- Serino, A., Bassolino, M., Farné, A. & Ladavas, E. (2007), 'Extended multisensory space in blind cane users', *Psychological Science*, 18, pp. 642-648.
- Shoemaker, S. (1984), 'Self-reference and self-awareness', in Shoemaker, S., *Identity, Cause and Mind* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Sinigaglia, C. (2009), 'Mirror in action', *Journal of Consciousness Studies*, 16, pp. 309-334.
- Tucker, M. & Ellis, R. (2001), 'The potentiation of grasp types during visual object categorization', *Visual Cognition*, 8, pp. 769-800.
- Tucker, M. & Ellis, R. (2004), 'Action priming by briefly presented objects', *Acta Psychologica*, 116, pp. 185-203.

Intercultural Education in the Digital Era

Fernando Naiditch

He holds a PhD in Multilingual Multicultural Studies from New York University. He has been teaching for over twenty years and has taught in South America, Europe, the Middle East and the United States. He holds a B.A. in Linguistics, a Diploma (DOTE, Dip. TESL) in Second Language Teaching from Cambridge University, England, and an M.A. in Second Language Acquisition from the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in Brazil. Dr. Naiditch's research focuses on intercultural communication, multiculturalism, interlanguage pragmatics and on the use of critical pedagogy as a tool to achieve equity and social justice in education. As a result of his work and contribution with English language learners in the New York City public school system, he was the recipient of the 2003 James E. Weaver Memorial Award given by New York State TESOL. Dr. Naiditch is currently an Associate Professor in the Department of Curriculum and Teaching at Montclair State University, where he teaches courses on multicultural education, diversity, and educating culturally and linguistically diverse student populations.

Abstract:

This workshop has explored connections between the digital world and the classroom focusing on developing intercultural communication and understanding. The presenter described a classroom project developed in a course on diversity education that required students to use digital media and technology as a way to cross cultural borders and help diminish the gap between cultures and groups in classrooms and schools. The project was developed as a response to the finding that the same tools and resources that were once thought to bring people together are in fact being responsible for creating homogenous networks of people who think and act alike. Students were required to engage in some form of intercultural communication with people, organizations or communities different from the ones they already belonged to and to exchange information and learn about a different socio-economic and cultural context and different ways of relating to the world. Students kept a blog/journal in which they recorded their experiences. The project resulted in an increased awareness of the potential of social networks

and online learning platforms in helping students cross cultural borders and participate in different cultural communities. Additional possible uses of digital media to enhance intercultural communication as well as pedagogical strategies and teaching/learning implications will be explored.

Introduction

Every time educators engage in discussions about what knowledge and skills are needed in order to prepare students to become citizens in the 21st century, two elements seem to always be at the center of the discussion: diversity and the digital world. Undoubtedly, becoming citizens of the 21st century involves more than the traditional skills that have always been thought of as the purposes of education. Not that these are not relevant anymore – on the contrary. Preparing the youth to become responsible citizens, teaching them the skills, values and knowledge so they can make informed decisions about their future, go to college, get jobs and lead full and meaningful lives will always be at the core of any educational system. More importantly, teaching students to become critical citizens who participate and collaborate to the betterment of their societies should be central to schooling in any context.

However, in this brave new world we are living, new realities and renewed challenges have forced us to rethink schooling and education and include technological tools and skills that reflect new ways of thinking and dealing with issues that characterize societies across the globe in this new century. If, in fact, we live in an era of a global village, the digital world is responsible for much of this. Virtual communities, online connections and transactions, and social networks have changed the way we think and communicate. Moreover, they reflect a new way of understanding intercultural communication and diversity.

Schools across the globe have also had to adjust to accommodate and adapt to these new societal changes. As a result of migratory

movements, immigration, and international trade groups and communities, such as NAFTA, Mercosur, and the European Community, schools today reflect a dramatic change in the demographics of the student population, which can be seen in the number of languages, cultures, ethnicities, races, and socio-economic status represented in the classrooms. Diversity is a reality in and outside the classroom, and learning to socialize in the larger society implies developing an understanding of both the meaning and the practice of diversity (Banks, 2012). More than ever before, there is an urgent need to prepare students who are capable of incorporating multiple viewpoints, of understanding and relating to differences, and of practicing diversity in order to succeed in life in the larger society.

The same change in demographics has been accompanied by a change in the way students learn and communicate. Digital technologies are transforming the way students learn, teachers teach, and the way we relate to each other in society (Gee, 2007). Given the vast amount of media tools and resources, educators today face the hard task of having to both learn and teach students how to discern among all the messages available to create purposeful learning experiences for their students.

Thus, apart from creating schools that promote diversity, we also need to prepare technologically savvy educators and learners who can use technology to communicate effectively in this changing society and to use digital media critically as a way of improving learning, instruction and intercultural communication. Even our understanding of what literacy entails has been broadened to include media literacy, and students today need to be encouraged to build on traditional literacy skills to include a set of competencies that allows them to process and produce information critically, effectively and meaningfully.

Pink (2006) has argued that the new society of the 21st century has moved beyond what he refers to as the *Knowledge Age* and has

entered the *Conceptual Age*, where problems are not easily tackled with one single, correct or expected answer. The *Conceptual Age* requires people to be innovators; creative and independent thinkers. This has serious implications in the way we teach our students and prepare them for life in the larger society. Schools need to adapt their pedagogy to incorporate communication technologies, digital tools and diverse resources in order to prepare individuals who can bring unique and different ideas to solving problems and who can develop a global perspective into their thinking.

Moreover, schools need to move beyond teaching students a certain body of knowledge to incorporate ways of thinking about knowledge and information by engaging students in digital technologies and diversity education. The use of media tools for educational purposes can become a powerful aid in promoting and enhancing diversity and its many meanings. In addition, given the context of diversity that characterizes schools across the globe, digital media could be used almost as an organic response to our current societal needs (Page, 2008). However, the increased use of social networks and online learning platforms does not always translate in increased opportunities for students to interact with people who are different from them or to seek opportunities to broaden their horizons and learn about other cultures, other socio-cultural and economic backgrounds.

In this article, I will discuss a classroom project that required students to use digital media and technology as a way to cross cultural borders. The project was developed as a response to the finding that the same tools and resources that were once thought to bring people together are in fact being responsible for defining and creating in-groups and homogenous networks of people who think and act alike (Bauerlein, 2008). Instead of promoting and enhancing diversity, digital media may be creating a gap between groups and reinforcing stereotypes and biases through which we operate. Developing media literacy skills in my class while learning about diversity and intercultural communication was my way of responding to this felt need.

Multicultural Education

Culture is a complex concept that encompasses a people's whole way of life – from the objects that characterize their customs and inventions to the ideas and values that describe them as a civilization. The understanding of culture involves so many layers of meanings that it is hard to find one precise way of defining or looking at it. One of the most frequently cited definitions of culture comes from the British anthropologist Sir Edward Burnett Tylor, who referred to culture as “that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” (Tylor, 1924, p.4). His definition includes three important elements that help us understand culture: culture is acquired, an individual acquires culture as a member of a particular society, and culture is a complex interplay of elements (concrete and abstract).

In short, “culture is the shared knowledge of a society, common beliefs and values, a set of accepted behaviors as well as the products and artifacts that they create and reproduce systematically” (Naiditch, 2010a, p. 161). Understanding culture as a set of learned patterns is essential for any teacher in a multicultural setting where a large number of different traits will be displayed and acted upon and need to be interpreted as a learning opportunity rather than a hindrance.

Educating students for life in multicultural societies requires teachers to cultivate a new set of competencies that go from developing intercultural awareness and sensitivity to being able to communicate across cultures, manage uncertainty and, most importantly, build commitment to working across differences. Essential to this discussion is the ability to communicate effectively interculturally, and this can also be a challenging endeavor, which involves the ability to give and take meanings paying special attention to language use, communication styles and expectations, paralinguistic features and discourse rules – all of which are culturally constructed and can vary

tremendously from one culture to another.

In the United States, multicultural education is seen as a result of the civil rights movement of the 1960s (Banks, 2004) and the focus has been on reforming the nation's schools, especially given the context of diversity in the student population, ethnic groups, languages spoken and cultures represented in the American classrooms. Moreover, as the racial, ethnic, and socio-economic gap becomes wider (Bell, 2004), the need to educate students about the meanings and the impact of diversity and multiculturalism becomes even stronger.

Definitions of multicultural education can vary in terms of content, focus, and orientation. Based on the work of Banks (2004), Gay (2004) identifies the following categories:

- Multicultural education as a *philosophy, concept* or *idea*: a set of beliefs and values that represent ethnic and cultural influences on lifestyles, experiences, and identities of a group. As a philosophy, multicultural education encompasses cultural pluralism and educational equality and excellence.
- Multicultural education as a *process*: an approach to education that places multiculturalism as a continuous and systematic element within a more comprehensive understanding of education. As a process, multicultural education should not be developed as a program or method, but as a progressive course of ideas and actions.
- Multicultural education as a *reform movement*: a structural and procedural change in education that reflects the larger change in society – social cultural, ethnic, racial and linguistic diversity. As a movement, multicultural education focuses on empowering individuals towards social action and transformation.

Historically, the concept of multicultural education and the ways we understand it have evolved and developed to take into account

societal changes and evolution. Grant and Sleeter (2008) identify five major approaches to the development of multicultural education:

1. *Teaching the Exceptional and Culturally Different*: developed in the 1960s, this approach focuses on the academic achievement of ethnic minorities and students from lower socio-economic status as well as students with limited English proficiency and those with special needs.
2. *Human Relations*: this approach was developed as a result of desegregation and focuses on improving race relations and promoting tolerance by fostering positive intergroup relationships and interaction.
3. *Single-Group Studies*: also developed in the 1960s, this approach focuses on developing in-depth studies of specific groups, such as ethnic or women's studies aiming at raising social consciousness of and about those groups.
4. *Multicultural Education*: the actual term was coined in the 1970s and the focus is on the relationships among culture, ethnicity, language, gender, handicap, and social class in developing educational programs. Cultural diversity and equal opportunity are at the core of multicultural education.
5. *Education that is Multicultural and Social Reconstructionist*: this is a more recent approach that is in fact an extension of multicultural education and embraces social action. The curriculum should focus on active student participation in addressing social issues (such as racism, sexism, classism) and in developing problem-solving skills.

As a movement, multicultural education represented a contrast to the prevalence of Anglo-European views around which school curricula were centered and a shift to including the perspectives of culturally disadvantaged populations. According to Bennett (2011) four broad

principles guided the movement: the theory of cultural pluralism, the ideals of social justice (which would end different forms of oppression), affirmation of all cultures in the process of teaching and learning, and visions of educational equity and excellence (which would lead to the academic achievement of all children).

Of all these principles, cultural pluralism seemed to carry the heaviest weight in the development of multicultural education, particularly in view of America being a country of immigrants. Cultural pluralism embraces the democratic principles that guided the foundation of the United States by giving all groups of immigrants the right to maintain their heritage – culture, language, and religion. Although national identity was an important aspect in the assimilation of immigrant groups, it was also seen as a compromise as immigrants integrated into the American society. Ethnic minorities were expected to participate in the life of the society by exercising some level of acculturation, but they were also allowed to maintain and affirm their home culture.

Also at the heart of the multicultural education movement is the struggle to end racism and any other form of oppression (which includes issues of class, gender, disabilities, sexual preference) and to eliminate any structural element in society that creates or reinforces socio-economic inequalities. As an approach to teaching and learning, multicultural education envisions equity in the school system, proposes reform in the curriculum, and calls for a commitment to social justice. In a diverse society centered on principles of cultural pluralism, there is a need to respect students as individuals as well as members of a sub-group or an ethnic minority. This translates into embracing differences in the classroom and developing pedagogical practices that reflect acceptance to differences in the way students communicate, learn and relate to the materials at hand and to each other. Moreover, it also implies the need for equity and academic excellence and achievement of all students who should be given equal opportunities to reach their fullest potential and succeed.

Media Literacy Education

In order to navigate this message-saturated world we live in (Potter, 2012), the need to be able to discern between messages, read between the lines, and understand cause and consequence become essential tools in forming critical readers and writers. The concern with developing literacy skills that move students beyond the mere being able to read and write as decoding and encoding messages is central to the kind of critical pedagogy I engage in with my students.

This critical pedagogical approach to literacy requires the development of media literacy skills, which include the ability to develop and use critical thinking skills (such as sorting through, analyzing, and assessing information), to interpret media messages and to create meanings out of those messages. Developing these skills empowers students to use critical lenses both as consumers of media messages and as producers of their own messages.

Like multicultural education, media literacy also includes a series of general competencies. It requires people to analyze and create content at the same time that they develop critical lenses through which they interpret the meaning-making process. Integrating media and inquiry, content and process, also helps people become more literate on issues of diversity and inter-cultural communication, especially when it comes to interpreting and responding to the way media messages represent and portray different facets of diversity and multiculturalism in society. In a previous article about reading skills (Naiditch, 2010b), I argued for a more critical approach to the teaching of reading, which requires teachers to think of strategies that help learners move beyond the mere identification and description of the elements of a text. In developing the project described in this article, I followed the same pedagogical procedures; only this time my focus was on helping my students develop media literacy and critical thinking skills that would enable them to produce and relate to media messages and meanings about diversity and intercultural communication by engaging in the

following steps:

1. Creating meaningful relationships: the first step in developing critical thinking skills is to ask learners to relate what they read and write to what they know about a particular topic. This skill helps learners examine and question “previous” and “new” knowledge; what they knew about something and what new information they have gathered.
2. Comparing information: the process of comparison, by definition, requires that learners recognize at least two realities. By comparing two (or more) points of view, learners are challenged to confront “new” information with what they already knew (or thought) about a certain topic.
3. Interpreting meanings: when it comes to interpretation, it is extremely important for the teacher to recognize the value of different (but plausible) interpretations. Interpreting the meaning of messages requires that students contrast the reality described in the text they interact with to their own reality and context so that they can make sense of what they read and create meaning. Interpretation also involves filtering what is read based on individual experiences and emotions. As part of a larger critical process of interpretation, it is essential for teachers to realize that students have different perspectives that are based on their own life experiences and their way of relating to the world. Therefore, as long as learners are able to use the text to support their interpretation, teachers should allow for and expect open-ended possibilities.
4. Analyzing the text: the process of analysis is a result of the interpretation process. Students are required to look at messages in terms of what they mean for them culturally and socially. An analysis of a message may also require students to direct their attention to specific parts of the text and focus on the nature of a particular element or feature of the text. Analyzing a message involves being able to look into its nature and production

conditions aiming at understanding its constituent elements.

5. **Synthesizing:** the process of synthesis refers to students' ability to summarize what was read and to create possible generalizations. If interpretation and analysis require breaking up the larger text into small components to understand the whole picture, the process of synthesis represents the opposite. Students need to be able to elaborate their conclusions and this requires that they combine (or better, re-combine) and (re)arrange the different elements of a text to get to a conclusion.
6. **Assessing:** the assessment of a text is perhaps one of the most difficult skills learners need to develop. This is because assessment requires the development of personal values and judgment. Assessment involves establishing both your personal set of values in relation to what was read and the criteria used to judge on the esthetic and content value of a text. The concern with assessment within the framework of critical pedagogy should be on how the text contributes for our understanding of the human condition.
7. **Engaging in Social Action:** from a critical perspective, assessment should also be translated into some kind of social action (Freire, 2002). Students need to develop their understanding of the human condition taking its socio-economic elements into account. Within a critical pedagogical approach to reading, developing social action is a way of responding to the reading by making use of Freire's tenet of using the word to transform the world (Freire & Macedo, 2001).

The need for media literacy becomes even more evident when we take into account the new generation of people who are growing up surrounded by massive amounts of information, conflicting messages, and new forms of media that are constantly being developed. This generation is definitely connected. They spend a lot of time online, and social networks like Facebook are a big part of their lives (Cain

2012). Cain (2012) believes that digital media has changed not only the way we communicate, but also the different types of information we share online. Students communicate via texting, share personal aspects of their lives in various online communities, and identify themselves as members of such communities. Moreover, they believe that online platforms offer an easier and more convenient way of reaching out to others.

The idea behind the classroom project described in this article was to bring together diversity and media literacy education by expanding my students' understandings of diversity issues at the same time that they developed media literacy skills. The steps presented in this section of the paper helped me as the teacher to implement and develop the kinds of skills students needed to engage in the project. In other words, as students communicated with online partners in order to discuss specific aspects of diversity that they were interested in, they also learned to relate to, make sense of, and interpret the messages they received and sent.

The Intercultural Education Class Project

In order to develop a broad understanding of multicultural and diversity education and the critical skills I have described so far, I developed a classroom project to bring together aspects of intercultural communication, diversity, and the digital tools (online communities, websites, learning platforms, etc) my students use constantly as part of their daily lives.

The course on diversity education I teach is part of an undergraduate program in teacher education and is required of all pre-service teachers. Classes have an average of thirty to thirty-five students, mostly in their early twenties, who are preparing to become teachers of various content areas, from math to sciences, languages to the arts, social studies to physical education. Having taught the course for a number of years now, I have come to realize that I am preparing a

new generation of teachers who are leaving our teacher education program with a set of skills that involve being able to communicate constantly and effectively through digital media.

The paradox educators face in teaching courses on diversity and intercultural communication is how to approach an issue that, even though is part of our daily practice in society is still considered by many as taboo or complicated. Diversity and intercultural communication are most definitely complex processes that need to be analyzed from different perspectives. Given that my students are part of this generation that is constantly “connected” and “plugged in” (Cain 2012), the question that guided my classroom project was: why is it that - even with all the tools, resources and skills that would enable students to reach out to others and learn about different realities without even having to go the distance - these students do not take action? Why is it that students who have the potential to navigate the world with the touch of a button do not even seem to want to use the available technology to learn about worlds and people who do not look like them, think like them, or act like them?

Students many times have the knowledge and the available resources, but do not necessarily understand the potential of digital tools and the possibilities they bring with them. As a teacher educator, I acknowledge that students preparing to become teachers today are part of a digital generation, but I also understand the challenges involved in getting them to use technology for educational purposes rather than just for social reasons.

The classroom project students engaged in required them to “step out of their comfort zone.” In previous versions of this same course, one of the requirements was that students engaged in some kind of activity that they would not normally engage in – and that activity had to involve people that they would not normally or spontaneously interact with. The criteria for stepping out of your comfort zone included different areas of diversity, which means that students could choose what to do, as long as it truly represented aspects of

diversity and intercultural communication. Some of the activities students engaged in the past included: visiting inner city projects and interviewing residents, participating in a religious celebration of another religion, taking a salsa dance lesson, shopping at the Asian market for particular types of food, attending a foreign language class, spending an evening at a gay club, among others.

Having to physically move yourself and take action proved to have been extremely difficult for students who were raised in encapsulated communities and whose world involved no more than a couple of square miles. This means that something that may sound as simple as attending a cultural festival or taking the train to New York City to spend some time in the “city” can in fact have an impact on someone who has never even considered stepping out of the universe they have always known to be safe, comfortable and predictable.

In order to transfer that experience to the world of media messages and extend it to the virtual communities my students were already engaged in, I came up with a number of guiding questions: can one truly experience diversity in the digital world? What kinds of experiences does the digital world and learning platforms offer for students to experience and engage in meaningful intercultural interactions? What are the possibilities and the limits of social networks in promoting intercultural communication and enhancing diversity education?

As part of my initial class survey, students argued that their experiences with diversity were happening through social networks and other learning platforms. However, when asked to be more specific or provide examples to back up their statements, students could not substantiate their arguments that diversity is happening online. The fact that *Facebook* today boasts a record number of over one billion users (Thier, 2012) may lead us to think that people around the world are in fact crossing cultural borders. However, this experiment of one undergraduate classroom points to a larger issue that neither *Facebook* nor any other social network was able to properly address:

how can we make use of social networks to effectively promote intercultural communication and diversity education?

Most students in my classes say that they have *Facebook* accounts, that they are regularly connected through it and that this is the way to keep informed of what is going on in their neighborhoods and in the world. No one is denying that information spreads faster than a virus on the web and that breaking news or the latest Lady Gaga video are not immediately accessed all over the world by millions of people. But the question remains: does having access to information actually translate into opportunity for students to practice intercultural communication and diversity education? And how does that help them develop media literacy skills? Exposure and access does not immediately translate into practice. Social networks can be a powerful medium to share news and current events, to disseminate information, and to promote products, events, organizations, and people. None of these, however, necessarily leads to a change in the way people relate to others across the lines of race, ethnicity, economics, nationality, religion, language, culture. My classroom analysis indicated that students were still connecting with like-minded people. Their social networks were widespread – they consisted of friends, family members and even students from other college campuses – but all of those were within the same socio-economic status, race, language and educational background.

Asking students to step out of their comfort zone implies that they are going to interact and possibly develop a relationship with someone who is different from them for one reason or another – a different language, a different race, ethnicity, gender, sexual orientation, or socio-economic status. Moreover, it implies recording the evolving relationship (by writing and reflecting about it in a blog) and identifying aspects that have possibly affected the way you think or relate to people from the moment you established that relationship. It also implies becoming media literate by developing the skills that promote a critical look at the messages being exchanged.

The new framework for diversity and multicultural education I have been developing was borne out of the concept of opportunity and practice in intercultural communication (Naiditch, 2006a). Opportunity is a key concept in helping students understand and practice diversity. In my course on diversity education, students have been incorporating media tools and social networks as a way to bring cultures together and to cross cultural bridges. My intention is to socialize prospective teachers across cultural representations of topics such as gender, sexuality, racism, and stereotyping, among others. These are the guidelines I gave my students:

The aim of this project is to use digital media as a way to cross cultural borders and learn about how diversity is demonstrated, perceived and used online, for what purposes and with what effects or results.

You will need to find an online partner to develop this project. For that, you will make use of your research and technical skills to look for and identify a person, an organization, a club or a society that could offer an online experience that you would not normally seek. You may make use of social media or any other online platform you belong to or are familiar with to initiate the process. You will need to identify a course topic of your interest in order to search for and find an appropriate online partner to develop this project. You will need to reach out to the identified target, start a conversation, and develop a relationship. You will need to think of issues and questions that relate to diversity and its many facets in order to understand how your online partner views and practices diversity. This will most certainly require cultural and linguistic sensitivity. Developing a relationship with an online partner requires you to build up specific communication styles and strategies.

As you engage in what is expected to be an ongoing conversation with your online partner, you will be asked to keep a journal (or a blog, if you prefer) to record your evolving thinking, feelings, doubts

and questions. The blog/journal writing is also a venue for you to reflect on all the issues brought up by this online experience and to connect those with classroom discussions, readings and activities. We will be addressing all the issues you bring up in class and we will use the information you gather to analyze aspects of diversity that relate to the way people go about their lives, establish relationships, connect to others and learn about diversity issues online.

At the end of the semester, you will be asked to share your journal/blog with your instructor and assess this experience in terms of what you learned and how it affected your thinking and understanding of diversity and intercultural communication, particularly as they are practiced and experienced through the World Wide Web. You will also be asked to think of how you can translate this experience into your future classroom as a culturally responsive educator.

It would only be natural to assume that with the growth of technological tools, social networks and online learning platforms that can be accessed by anyone all over the world, our college students would take the initiative to cross borders and get to know another history or reality, to learn about different ways of seeing and interpreting the world. However, a quick survey done in class in the beginning of the semester demonstrated the exact opposite. My class survey asked students to spell out their use of digital media in terms of time they consume (how much time they spend online), communities they participate in (either websites they visit or social networks they belong to), purposes of their use of digital media (get to know people, connect with friends and family, learn about people's lives), and the benefits they identify (easy and fast way of communicating, getting quick responses, no need to schedule meetings).

For students who spend a lot of time in the digital world connected with friends, family and colleagues in familiar online environments, engaging in this classroom project was not an easy task. It required a lot of preparation. The way to decide how to find an online partner

to develop the project was basically the same the students used when doing the first activity that required them to physically go somewhere. This time students used their research skills to look for and identify a person, an organization, a club or a society that could offer an online experience that they would not normally seek. Reaching out to the identified target, starting the conversation and developing a relationship are actions that required cultural and linguistic sensitivity. Developing those skills were part of the course curriculum, which included aspects of pragmatics, cross-cultural communication and even second language acquisition. Students were developing their projects while reading and discussing examples in the literature about cultural studies, such as the notion of high and low-context cultures (Hall, 1990) and the guidelines for understanding cultural differences developed by Longstreet (1978).

Moreover, developing the media literacy skills needed to interact with their online partners in culturally appropriate and socially adequate ways also became one of the aims of this classroom project. The generation of teachers I am preparing is communicating in a world where new media have forced us to develop new literacies and new understandings of reading and writing the world. Their voices are being sought and developed in the midst of media messages and images that they need to learn to comprehend and interpret, relate and respond to in critical ways.

Youth voice, as Hoechsmann and Low (2008) have argued, “is increasingly finding a vehicle and a home in online contexts” (p.6), which means that my students already come to class versed in the language of emails, IMs and chat rooms, and the blogosphere. What they do lack, many times, is the ability to interpret messages critically. Developing media literacy skills involves the ability to engage in the universe of media messages in informed and responsible ways.

For my diversity project and the class in general, this meant developing curriculum that focused on guiding students, as they interacted with their online partners, and to constantly reflect about

both the messages and the process they were engaging in. Because we were dealing with the world of social and digital media from an educational perspective, students were asked to not only get information, but, as they connected with people and organizations online, they were encouraged to also ask difficult questions, discuss complicated concepts and issues, voice their opinions and engage in debate with their online partners. In order to address the issue of online communication and etiquette – an area still in its infancy – I actually borrowed concepts and ideas from my own previous research on second language acquisition and on how second language learners develop an *interculture*; the necessary social skills that go along with language use in order to communicate their meanings adequately within the cultural norms of the linguistic community (Naiditch, 2006a; 2006b; 2010c).

Interacting effectively with others and being successful in developing relationships require four sets of skills – communication, collaborative, leadership, and interpersonal (Mueller, 2008). This means that these are essential skills that we focused on through pedagogical classroom techniques, such as role-plays, group projects, and classroom debates.

The process of engaging in interactions outside of students' comfort zones through online communities and social networks was carefully scaffolded not only by theoretical aspects discussed in class, but by having students confront their own perceptions of the world and their own biases and prejudices. Students were asked to engage in an autobiographical activity and to keep a blog or a journal to record their evolving thinking, feelings, doubts and questions. The blog/journal writing also provided a safe venue for students to reflect on all the issues brought up by their online experiences. Some students wrote about linguistic differences and how that affected their views on English language learners in the classroom; others wrote about how hard it is to make yourself understood cross-culturally and virtually without the aid of paralinguistic and prosodic features that a

face-to-face interaction provides; still others wrote about how much they learned about cyber-bullying and pedagogical ways to address it in the classroom.

Most class discussions were a result of the different online experiences students had during the semester. The project also dictated part of the course curriculum and the readings. In terms of media literacy competence, the project also seems to have had an effect on students. It was reassuring to see them talk about the ways they (and others) present themselves in the digital world, the way they made use of their skills and learning styles to develop communicative strategies to interact virtually, and the connections they established as they learned to distinguish between content, viewpoints, and ideologies, and how these are expressed through digital media. Moreover, they developed an understanding of the role language plays in mediating all these relationships. Students integrated content and skills, and understood this experience as part of the development of the knowledge, skills and dispositions needed to become teachers.

Students' assessment was based on the development of their autobiographical piece and the blog/journal on which they recorded and reflected upon their experiences. From the beginning of the project, the rubric for assessment was discussed and shared with the students. The assessment of their journal/blog was based on the following criteria:

1. Student provides background and contextual information on how online partner was identified, reasons that justify and support choice, how interlocutor was contacted, initial reactions and feelings that student and interlocutor may have expressed.
2. Student identifies the central concepts, arguments, and points in the messages sent and received. Messages or chain of communication need to be presented in the journal with the appropriate dates. Student needs to identify and develop arguments and assess the way they were addressed by both interlocutors. Student needs to be able to identify how the interaction and conversation evolved

and demonstrate his/her evolving thinking as messages were exchanged.

3. Student accurately summarizes and explains the content of interaction, degree of involvement and depth of conversation. Student demonstrates his/her ability to sum up the ideas exchanged during the interaction and summarize them in a paragraph.
4. Student clearly and logically articulates the relationship of the messages (text) to issues being addressed in the course and to the readings assigned in the syllabus. Student makes explicit connections between messages exchanged and class content by identifying specific class discussions or specific parts of the readings or authors that have addressed the issues being studied online.
5. Student relates the experience from the class project to his/her future role as an educator. Student needs to make explicit connections between this class project and the task of teachers in educating and preparing students to participate as active members of a democratic society. Students need to include examples of classroom practices or activities that reflect culturally responsive pedagogy.
6. Explanations of concepts, arguments, and conclusions are clear. Student draws conclusion based on the experience and is encouraged to assess the quality and the purpose of the assignment. Student is also asked to address how his/her views of diversity and diversity education have changed based on this project.

As part of the feedback to the project, students commented on how hard it was to reach out to their partners, to initiate the conversation and to develop an online academic relationship. Undoubtedly, developing a relationship with an online partner that you do not know

personally requires a set of skills that my students were just beginning to develop. In that sense, their journals/blogs were essential tools that helped them describe their emotional responses to the project while they were processing information and engaging in the digital world with specific educational purposes. Even though the journals/blogs were only shared with the instructor, students were encouraged to share whatever they felt comfortable sharing in class with everyone. The frequency with which students interacted with their online partner also made a difference in the overall assessment of this project; after all, the idea was to learn to develop an online relationship, and this requires attending to frequency and promptness in sending and responding to messages.

Overall, though, most of my students seem to have gained a broader understanding of how diversity issues are practiced in various online communities at the same time that they developed different media literacy skills. Students had different outcomes, but that was to be expected. Like any other tool used to assess learning, there were students who engaged fully in the task and others who just completed the minimum requirements.

Some may argue that a classroom experience like this one is only a one-time event and that students may not replicate or continue to engage in intercultural communication after the course is over. This may be true. However, as an educator, my role is to present students with possibilities and to help them broaden their views and horizons through carefully prepared pedagogical projects. This is why educational experiences like this one need to be scaffolded and modeled so that students do develop the knowledge, skills and dispositions they need should they choose to continue engaging in opportunities like this intercultural education class project.

Concluding thoughts

Left to their own devices, students tend to move towards homogeneity. This is why my classroom project was intentionally implemented. People tend to organize themselves based on common characteristics as a way of protecting and strengthening their own groups and identities. Diversity is a reality that needs to be experienced in order to be understood and valued, and sometimes people need to be guided in this endeavor. The classroom project described in this article was a way of doing just that – creating a meaningful and purposeful opportunity for students to learn how to cross cultural borders by making use of digital tools and resources that are already part of their identities as learners and citizens of a larger community.

The project was a pedagogical strategy which aimed at creating an opportunity and a reason for students to reach out and to experience different ways of seeing the world and interpreting cultural phenomena. I believe it resulted in an increased awareness of the potential of social networks and online learning platforms in helping students cross cultural borders and participate in different cultural communities. Students also became more aware of their media literacy skills, as they were asked to reflect on their communication styles, linguistic resources and language use, and their meaning making strategies (and those of their online partners). Students were prompted to consciously question linguistic and rhetorical strategies people use to create and communicate meanings, and the resources and literacy skills needed to critically interpret messages received or exchanged.

In order to promote diversity, educators need to create and scaffold experiences for students to experiment and engage in intercultural communication. Using social networks, online learning platforms and digital media in general is an appropriate way of achieving that aim. Students make use of tools they are familiar with in order to explore an unfamiliar territory. The digital world offers a sense of security.

As students engaged in this project, they regulated the amount of information shared and how personal they wanted to get. Their level of engagement in the project was dictated by their comfort level, even though the idea was to step out of it. This is both an advantage and a drawback. Many students may hide behind the screen of a computer and may hesitate and choose not to engage in truthful interactions. Still, the marriage of media literacy and diversity is an area of multiple possibilities that needs to be further explored. Digital media can provide meaningful and rich experiences for students to experience diversity. Whether they choose to be observers or active members in the process, they are still being exposed to a different reality.

The questions I had initially asked about whether or not diversity could be experienced digitally and about the kinds and quality of experiences I could have my students exposed to through online communities have been answered in ways that will inform my pedagogy as I continue to teach this course and implement this project. This was a first attempt at using media as a way of understanding the concept of diversity and the lived diversity experiences people share online. In that sense, this was an example of learning that engages students at the same time that it helps them to further and refine their literacy skills and their use of digital media. Even though students had varied experiences in terms of intensity, length, depth and quality, they all engaged in a familiar environment in unfamiliar ways. They challenged their own assumptions as they learned about other people's ways of seeing and interpreting the world.

References

- Banks, J. (2012). Multicultural education: Characteristics and goals. In: Banks, J. & Banks, C.M. (Eds.). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Malden, MA: Wiley Publishing.
- Banks, J. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In: Banks, J. & C.M. Banks. (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 3–29.
- Bauerlein, M. (2008). *The Dumbest Generation: How the Digital Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (Or, Don't Trust Anyone Under 30)*. New York: Penguin Books.
- Bell, D. (2004). *Silent Covenants: Brown v. Board of Education and the Unfulfilled Hopes for Racial Reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Cain, K. (2012, June 29). The negative effects of *Facebook* on communication. *Social Media Today RSS*. Retrieved January 22, 2013, from <http://socialmediatoday.com>.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Freire, P. & Macedo, D. (2001). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- Gay, G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. In: J. A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, NY: Macmillan. pp. 25–43.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grant, C. & Sleeter, C. (2008). *Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. Somerset, NJ: Wiley.
- Hall, E. T. (1990). *The hidden dimension*. Toronto: Anchor Books.
- Hoechsmann, M. & Low, B. E. (2008). *Reading youth writing: New literacies, cultural studies and education*. New York: Peter Lang Publishing.
- Longstreet, W. S. (1978). *Aspects of ethnicity: Understanding differences in pluralistic classrooms*. New York, Teachers College Press.
- Mueller, J. (2008). *Assessing critical skills*. Santa Barbara, CA: Linworth Publishing.
- Naiditch, F. (2010a). Multicultural education in the American classroom: From concept to pedagogy. *Ciências & Letras*, 45, 155-172.

- Naiditch, F. (2010b). Critical pedagogy and the teaching of reading for social action. *Critical Questions in Education*, 1(2), 94-107.
- Naiditch, F. (2010c). International students in American universities: An interlanguage/interculture analysis. *American Journal of Educational Studies*, 3 (1), 13-26.
- Naiditch, F. (2006a). *The pragmatics of permission: A study of Brazilian ESL learners*. Dissertation Abstracts International 67-05A.
- Naiditch, F. (2006b). Creating intercultural, recreating interlanguage: Evidence from ESL learners immersed in American culture. Special issue of *RiPLA: Current issues in interlanguage research*, VI(3), 123-140.
- Page, S. (2008). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pink, D. (2006). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. New York: Riverhead Trade – Penguin Group.
- Potter, W. J. (2012). *Media Literacy*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Their, D. (2012, October 4). Facebook has a billion users and a revenue question. Retrieved on January 10, 2013 from <http://www.forbes.com/sites/davidthier/2012/10/04/facebook-has-a-billion-users-and-a-revenue-question/>
- Tylor, E. B. (1924) [orig. 1871]. *Primitive Culture*. New York, NY: Brentano's.

Building online collaboration between people and cultures

Elaine Hoter

She is an earlier pioneer in online learning. Since 1995 she has joined classes and cultures through the internet including Deaf and hearing, student teachers with pupils, students with students from other countries and Arabs and Jews. She was co-convenor of the first online conference for teacher educators in Israel in 2001 and head of ICT at Talpiot college of Education, Israel. A Fulbright scholar, today in addition to teaching and researching in various teaching colleges, she is part of a team of three women who head the TEC Center (The Center for Technology, Education and cultural Diversity) in Israel using the Internet to bring together Arabs and Jewish pupils, students and college lectures. She is head of the Schools projects trying to reduce prejudice and stereo typing. She has carried out extensive work in this area and together with the team has presented their research around the world. In addition she heads the English teaching section at Mofet International.

Abstract: *The Internet allows us to learn about other cultures and people who are different to ourselves by actually meeting people from other cultures. However, in order to make these exchanges fruitful we must be able to build trust between the teachers collaborating on the project, between the teachers and the students, as well as between the students from the different cultures. We need to build a non-threatening environment where students collaborate with each other using the tools of the internet. In this workshop we will look at the stages for online collaboration and online tools that can further collaboration.*

Many models have been suggested for meetings between different cultures and majority minority groups. Some of these models are for face to face meetings, some mix face to face with online meetings and others suggest models for online meetings.

These models have been categorized by Maoz (2011) into 4 model

types:

- **Coexistence** - Programs that emphasize the commonalities and similarities, and supports notions of togetherness and cooperation conflicting groups. Such programs seek to promote mutual understanding, tolerance and reducing stereotyping, fostering positive intergroup attitudes and advancing other goals in the spirit of the contact hypothesis. This model ignores the gap between the two parties.
- **Joint Projects Model** - Programs that include joint activities to achieve common goals, such as choirs, study groups, mixed soccer teams and online courses and projects. It is similar to the coexistence model and is based on studies showing that working together to achieve a common goal can increase empathy and encourage the formation of a common identity. (Allport, 1954, Amir, 1969).
- **The Confrontational Model** - Programs that emphasize the conflict between the sides in intergroup interactions, as a mean of transforming attitudes. The goal of the model is to modify the construction of identity of minority and majority groups, and to encourage greater awareness of the asymmetrical relationships.. This model is based on the Social Identity Theory.
- **The Narrative-Story-Telling model** - Programs in which participants use story-telling to share their personal and collective narratives, experiences and suffering with regards to the conflict. The assumption of this model is that in order to achieve reconciliation, groups in conflicts need to work through their unresolved pain and anger by using story telling. In contrast to the confrontational model, this model succeeds in fostering acceptance, mutual understanding and constructive dialogue between rival groups due to the personal stories (Bar-On, 2010)

The model discussed in the session was the Joint Projects Model which is based on Allport's contact hypothesis (1954). The hypothesis states that under certain conditions when there is continued positive

contact between members of different groups the participants will not only change their view about the other person but also about the whole group that this person represents. Allport's conditions include:

- long term communication
- based on equal status
- common goals
- cooperation rather than competition
- institutional support

The hypothesis has been added to and modified over the years (Pettigrew & Tropp, 2000, 2004). With the arrival of wide spread use of the Internet, the hypothesis has been adapted to online environments where there are a number of advantages noticeably in giving equal status to all participants and accessibility to all. (Hoter, Shonfeld & Ganayem, 2009, Amichai-Hamburger, & McKenna, 2006, Austin, 2006, Austin and Hunter 2013)

The TEC center in Israel (the center for technology, education and cultural diversity) (<http://tec.macam.ac.il>) was formed in 2004 as a joint project between the three sectors of the education system in Israel; Jewish religious, Jewish secular and the Arab sector. (The Arab population is 20% of the population in Israel). The education system in Israel is divided into these three sectors who do not meet. This has led to prejudice and stereotyping and a perpetuation of the tragic conflict.

The center held online conferences between the faculty of colleges from the different sectors allowing faculty members to hear lectures on cultural diversity from colleagues in very different colleges. The center began to form intercollege courses for students studying to be teachers in different subject areas using a model developed by the center to build trust through online learning.

The TEC model for online learning uses the internet to reduce visual clues as to the cultural identity of the participants and gradually builds trust between the participants using collaborative online learning. In

addition to Allport's considerations, further stipulations have been added:

Gradual collaboration - starting from basic collaboration and building up to synergistic collaboration

Skilled management - the organizers and teachers need to work together preparing and organizing the activities

Multicultural small groups - as three population working together we have found that groups of 6 where there are 2 students from each culture gleans the best results.

- **Team teaching and modeling** - the teachers are also from the different cultural groups and their collaboration as a team is a model for the students
- **Social space** - a space on the internet is provided to allow students to continue discussions and speak about other issues.



The TEC Model

The TEC model has been successfully implemented into teaching colleges where students can choose to take a collaborative online course with students from other colleges in the areas of education and ICT and sciences.

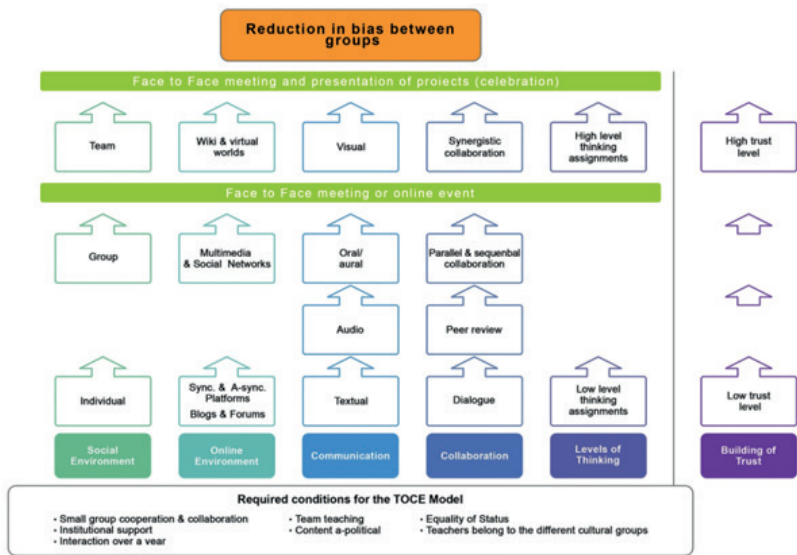
Next year there will also be a course for pre-service English teachers. The model is also successfully implemented in a pilot project in elementary schools with gifted children and in a junior high year project entitled “one environment”. There is also a growing group of schools involved in a project using the model in high schools between Israel and New Zealand. Next year the Ministry of Education plans to put the model into 200 schools to allow for collaboration between schools from different cultures and religions. (Hoter, Shonfeld and Ganayem 2012)

In all the projects the teachers meet face to face at the beginning of the school year (except for the New Zealand partnership) They meet over a period of three days to meet, learn discuss and form the material they wish to collaboratively teach in the coming year. This face to face encounter is crucial to form good relations and understanding between the teachers. They plan synchronous meetings with their pupils/students and mark the day for the final face to face meeting as well as enjoining social activities during the 3 day getaway.

Thousands of pupils, students and teachers have taken part in the TEC model to date and research shows that attitudes and stereo typing changes from the beginning to the end of the online experience.

Trust is seen as a continuum and needs to be built in stages. Trust is not just between the students working together online but it is also structural and organizational. Likewise, connections need to be built in stages firstly between the teachers or organizers of the joint venture. Expectations and goals need to be discussed in advance and timetabling of the connections needs to be finalized. Many exchanges have failed due to conflicting holidays and school events.

Thought also needs to be given to the grouping of the students and much research is coming out in this area as to the size of the group and the groupings of the different cultures within the small groups (Polzer, Crisp, Jarvenpaa & Kim, 2006)



The Tec model for trust building in online collaborative culturally diverse environments:

The main area discussed in the session was collaboration as opposed to cooperation as a means to gradually build trust between the participating cultures. Collaboration is seen as “an interactive process that engages two or more participants who work together to achieve outcomes they could not accomplish independently.” Online collaborative learning is when “a learning process take place on the net where two or more people work together to create meaning, explore a topic, or improve skills.”Harasim, Hiltz, Teles, and Turoff (1995) We see collaboration as being multi-facetetd; not just between the students but also between teachers, the principals, the parents, the institutions, the researchers etc. We also discussed the differences

between collaborating online and forming an online community (Hoter 2006).

We had a preliminary discussion on the advantages and disadvantages of using online collaboration for communicating between different cultures. The participants pointed to numerous advantages including speed, convenience and no travel costs, but also saw disadvantages which might be more prominent in online interaction including language barriers and loss of non verbal communication which is said to make up 70% of a message we wish to convey and therefore misunderstandings that make the communication more precarious.

Suggestions were given for collaborative tools for online learning (Social network- Facebook or Moodle)

- Collaborative tools
 - Annotate
 - Mind mapping e.g mindmeister, mindmap
 - Voicethread
 - Virtual worlds e.g. SecondLife or Whyville for children
 - Google docs, forms, sites
- Platform for synchronous meetings

During the workshop we looked at three online programs and discussed their collaborative potential for connecting people from different cultures.

Voki (<http://www.voki.com>)

Making animated avatars. This application allows you to personalize your avatar and add background and voice or text. The application works in most languages and allows for dialects and accents. We discussed using an avatar before seeing someone face to face in connections where a face to face initial meeting would cause prejudice and stereo typing.

We used a program called padlet.com to make an interactive wall during the session where the participants added text, voice, photos

or videos about our topic of building trust in an online environment. Our board can be viewed at <http://padlet.com/wall/bodyandweb>.

Different issues were raised and discussed including what is trust and is it seen differently by the younger generation who have different concepts of private and public to the “digital immigrant” generation? We stressed the importance of the pedagogy and not just using something because it seems to be fun.

The third program we discussed was Voicethread, which allows asynchronous collaboration around a picture slide or video. We discussed how this could be used to enhance trust and communication between different cultures.

Bibliography

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books/ Addison-Wesley.
- Amichai-Hamburger, Y., & McKenna, K. Y. A. (2006). The contact hypothesis reconsidered: Interacting via the Internet. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 825-843.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71, 319-341.
- Austin R. S. P. & Hunter W. J. (2013) *Online Learning and Community Cohesion: Linking schools*. Routledge. (In Press)
- Austin, R. (2006). The role of ICT in bridge-building and social inclusion: Theory, policy and practice issues. *European Journal of Teacher Education*, 29, 145-161
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning networks*. Cambridge, MA: MIT press.
- Hoter, E., Shonfeld, M.& Ganayem, A.N. (2012). *TEC Center: Linking Technology, Education and cultural diversity*, I-manager's journal of Educational Technology, 9:1 April-June 2012 pp. 15-22 Imanager Publications
- Hoter, E., Shonfeld, M., & Ganayim, A. (2009). Information and Communication Technology (ICT) in the Service of Multiculturalism. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 10(2). (Pp.1-15) Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/601>
- Hoter, E. (2006) "Building Community or a Collaborative Project? Connecting the Hearing and Non-hearing Communities" *Information Technology, Education and Society, Volume 7, Number 1, 2006, pp. 45-58(14)* James Nicholas Publishers.
- Maoz, I. (2011) Does contact work in protracted asymmetrical conflict? Appraising 20 years of reconciliation-aimed encounters between Israeli Jews and Palestinians, *Journal of Peace Research*, 48(1) 115–125.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), **Reducing prejudice and discrimination** (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2004). A meta-analytic test of intergroup contact theory (unpublished manuscript). University of California, Santa Cruz, CA.
- Polzer, J. T., Crisp, C. B., Jarvenpaa, S. L., & Kim, J. W. (2006). Extending the faultline model to geographically dispersed teams: How collocated subgroups can impair group functioning. *Academy of Management Journal*, 49, 679-692.

L'incorporamento dell'esperienza interculturale

Ida Castiglioni

Fondatrice e co-direttrice di IDR Institute-Intercultural Development Institute (Europa e USA). Ricercatrice confermata, è docente di sociologia dei processi culturali e comunicativi presso il Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università Milano-Bicocca. È stata consulente di molte imprese italiane e internazionali sui temi delle relazioni interculturali, è attiva nella formazione dei servizi e delle agenzie non profit. Ha collaborato nella progettazione e nella formazione delle componenti interculturali di progetti EU di scambi internazionali, di questioni di genere e di relazioni con minoranze. Lavora da molti anni sulla dimensione corporea dell'esperienza culturale che condivide attraverso seminari incentrati sulla teoria nella pratica. È autrice di articoli e di due testi in italiano.

Abstract: *L'esperienza della cultura è incorporata, a prescindere da quale sia la condizione del nostro corpo. Gli essere umani, non avendo un sistema percettivo specializzato possono vivere in qualsiasi ambiente, al contrario degli animali liberi che vivono quasi esclusivamente in un ambiente. Gli individui quindi costruiscono il mondo in cui vivono, creano una cultura. Organizzano le relazioni sociali tra esseri umani e tra essi e la natura attraverso un processo che è ancora primariamente fisico. Il significato attribuito a questi processi è condiviso dalle persone che organizzano le percezioni in maniera simile che tendono a creare gruppi di identità, e quindi gruppi culturali. Ecco perché gli individui viaggiano per esperire un'altra cultura, per farne esperienza sul corpo. Il seminario esplorerà come l'interazione con la tecnologia sta potenzialmente cambiando l'esperienza che facciamo durante un viaggio e più specificatamente durante uno scambio con un obiettivo di apprendimento interculturale. Gli interventi a supporto di questo tipo di apprendimento stanno considerando ancora troppo poco l'impatto del tempo e della traslazione spaziale offerta dai social network e da altre opportunità mediatiche che erodono il tempo fisico dell'interazione e della riflessione individuale. Attraverso la presentazione di dati, la discussione con i partecipanti e alcuni esercizi sensoriali, il seminario intende aprire un dialogo sulla possibilità 1) di usare intenzionalmente questa condizio-*

ne di “dentro e fuori” dalla realtà virtuale a quella fisica per lavorare sulla capacità parallela di “cultural shifting”; 2) di includere approcci a supporto dell'apprendimento interculturale che coinvolgano maggiormente la consapevolezza corporea e “l'esperienza di sé all'interno di un contesto culturale”

In termini sociologici, il concetto di cronofagia si riferisce alla contrazione di tempo (e spazio) nel nostro mondo globalizzato e ai suoi effetti sulla vita quotidiana, in particolare si intendono considerare le conseguenze di questi processi sull'esperienza fisica della realtà: l'esperienza incorporata. Molti studiosi concordano nel ritenere che l'accelerazione del tempo sociale e la riduzione di barriere spaziali siano tratti caratterizzanti dell'epoca industriale e post-industriale. All'interno di questo corso storico, tuttavia, sembra che ci siano momenti in cui la contrazione del tempo e dello spazio abbia determinato una rottura con equilibri precedenti a causa dell'intensità dei cambiamenti (Paolucci, 2003). Harvey (1989) utilizza il concetto di compressione spazio-tempo per parlare di un processo che forza gli esseri umani a modificare i modi di rappresentazione del mondo. La modalità con cui ciò avviene dipende da come gli individui reagiscono a questo fenomeno in base allo status di appartenenza, al luogo di provenienza, al possesso di capitale economico e culturale, e ancora a molti altri fattori. Senza dubbio, la diffusione di mezzi di comunicazione sempre più complessi rappresenta uno di quei processi ultra compressi e molto intensi che segneranno il modo in cui continueremo a vivere e a pensare.

Molti filosofi hanno riflettuto sul fatto che gli esseri umani siano nulla senza la *Techné*, da Platone a Tommaso d'Aquino, da Kant, a Herder e Schopenhauer. Per *Techné* intendiamo l'universo dei mezzi (tecnologie) che compongono un apparato tecnico e la razionalità che serve per usarlo in maniera efficiente e funzionale¹. La deficienza

¹ *Techné* deriva da *hégis nóu* che significa essere padrone e disporre della propria mente, secondo l'accezione usata da Cratilo, 400b (414 b.c.). e L'uso del termine in questo contesto è quello suggerito da Umberto Galimberti (1999).

biologica degli esseri umani a sopravvivere in maniera istintuale, trova il suo rimedio nell'azione, nella creazione di tecniche che aiutano gli individui a sopravvivere, a selezionare e a stabilizzare modelli secondo dinamiche culturali, di gruppo. L'essere umano è diverso dagli animali proprio per questa mancanza di istinto, pertanto mentre gli animali vivono perlopiù in ambienti particolari e determinati, gli esseri umani vivono in mondi che adattano a loro stessi.

La cultura è dunque il contesto creato dall'uomo attraverso la *Techné*. Contesti culturali diversi sono l'espressione di differenti organizzazioni di percezioni che assumono significati diversi. Edward T. Hall (1959, p.119) dice che "non esiste qualcosa definibile come 'esperienza' in astratto, in maniera separata e distinta dalla cultura. La cultura non è derivata dall'esperienza né riflessa nell'esperienza. Inoltre non può essere misurata secondo un qualcosa di mistico pensato come esperienza. L'esperienza è qualcosa che l'uomo proietta sul mondo esterno nel momento in cui lo apprende nella sua forma culturalmente determinata"². Se la scienza fosse in grado di superare la separazione tra anima, corpo e coscienza, saremmo nella condizione di approssicare percezione, memoria, motricità, linguaggio, ecc., in maniera più fluida, a partire dalla plasticità dell'azione umana come compensazione per la mancanza istintuale. Gli esseri umani sono fatti di carne e possono dare senso a ciò di cui fanno esperienza in base ai corpi che hanno e ai vari ambienti che abitano (Johnson, 1999). La maggior parte dei concetti umani, dei meccanismi sintattici e delle strutture cognitive opera sotto il livello di coscienza. Quando parliamo di meccanismi inconsci del comportamento, a tutti questi livelli, intendiamo i modelli del corpo: "immagini mentali, metonimie, concetti e modelli di inferenza sono tutti legati direttamente o indirettamente alle strutture corporee delle nostre esperienze sen-

2 "there is no such thing as "experience" in the abstract, as a mode separate and distinct from culture. Culture is neither derived from experience nor held up to the mirror of experience. Moreover, it cannot be tested against some mystical thing thought of as experience. Experience is something man projects upon the outside world as he gains it in its culturally determined form." La traduzione è dell'autrice.

so-motorie” (Johnson, 1999, p.83)³. Seguendo questa linea di pensiero, possiamo inferire che diversi modelli linguistici siano connessi a strutture del corpo differenti e a esperienze motorie e propriocettive diverse. Questo costrutto psicologico e linguistico è alla base dell’ipotesi Whorf-Sapir (1956) e soprattutto degli studi neo Whorfiani, ma anche supportato da alcuni studi neuro scientifici. Per esempio, uno studio sino-statunitense (Ng, Han, Mao et al., 2010) ha ricercato i modi in cui studenti sino-americani rappresentavano il concetto di sè, quello di parenti significativi (ad esempio la madre), quello di persone non identificate e, come gruppo di controllo, quelli di tipo tipografico. Attraverso la risonanza magnetica, si è visto un’attivazione differenziata del cervello laddove gli studenti erano invitati a pensare a sè stessi e alle loro relazioni in cinese (sè inclusivo, non differenziato dalle relazioni significative) o in inglese (sè individuale). Ciò conferma la disposizione biologica del cervello ad acquisire cultura e a rimodellarsi in accordo con essa (Ames & Fiske, 2010). Tuttavia è bene essere cauti nel non lasciare che quest’interessante linea di pensiero diventi troppo deterministica: i fattori in gioco per ogni singolo caso possono essere molteplici e soprattutto non lineari. La cultura è dunque incorporata: è la dimensione sociale che dà forma alle strutture sottostanti la percezione, la capacità di categorizzare e di comunicare nel nostro organismo e allo stesso tempo, attraverso tali meccanismi incorporati, noi rendiamo possibile la stabilità di taluni assunti culturali e la loro trasmissione in quanto precipi per il gruppo. Gli esseri umani si organizzano in un mondo che coinvolge relazioni tra gli individui e tra individui e il loro ambiente fisico attraverso un processo di conoscenza che è ancora prevalentemente fisico, al quale persone che mantengono lo stesso “corpo abituale”, per dirla con Merleau-Ponty, attribuiscono un significato condiviso. Ecco perché andiamo ancora da un posto all’altro nel mondo per “fare esperienza” di un’altra cultura e non lo facciamo solo virtual-

3 “mental images, image schemas, metaphors, metonymies, concepts and inference patterns are all tied, directly or indirectly, to those bodily structures of our sensorimotor experiences”. La traduzione è dell’autrice.

mente: perché abbiamo un sentire incorporato per la nostra cultura e per scoprire le altre dobbiamo ancora vedere, toccare e annusare al fine di “esperire”.

Ciò che incuriosisce di più, nel discorso sull’incorporamento, è il livello di spiegazione fenomenologica che riguarda il modo in cui uno sente la qualità della propria esperienza. Per dirla con Johnson (1999, p.82) “la consapevolezza di come sentiamo la nostra esperienza e di come il mondo ci si rivela”⁴. Essere consapevoli di come ci si sente significa creare ciò che tradizionalmente è conosciuto come coscienza. Useremo la distinzione operata da Antonio Damasio (1999) circa la relazione tra corpo, consapevolezza e coscienza. Damasio vede la coscienza come un atto di conoscenza di ciò che accade agli individui o “il senso di ciò che accade nell’organismo” (1999). In questa prospettiva, ogni raggiungimento umano è “una diretta conseguenza di un sistema nervoso che, essendo capace di coscienza, è anche equipaggiato di una memoria vasta, di una potente abilità di categorizzare elementi nella memoria, della nuova capacità di codificare l’intero spettro della conoscenza in una forma linguistica, e con l’accresciuta capacità di trattenere sapere in uno schermo mentale e di manipolarlo in maniera intelligente” (1999, p.311)⁵. Nel confermare la relazione stretta tra individui e Techné, aggiunge anche uno schema logico di come ciò possa succedere.

Accenniamo brevemente il percorso descritto da Damasio dall’emozione alla coscienza. Gli stati emozionali, in quanto cambiamenti del profilo chimico del corpo, sono la base di ingaggio nella relazione tra uomo e ambiente. Per esempio quando rielaboriamo un oggetto dal punto di vista visivo, poco importa che l’oggetto sia portato a coscienza; durante la rielaborazione dell’immagine dell’oggetto, ci

4 “awareness of how our experience “feels” to us and how our world reveals itself”. La traduzione è dell’autrice.

5 “a direct consequence of a nervous system which, by being capable of consciousness, is also equipped with a vast memory, with the powerful ability to categorize items in memory, with the novel ability to code the entire spectrum of knowledge in language form, and with the enhanced ability to code the entire spectrum of knowledge in mental display and manipulate it intelligently”. La traduzione è dell’autrice

sono dei segnali che attivano dei siti neuronali prefigurati per la particolare classe di induzione dell'oggetto, per esempio la vista di un panorama, chiamati siti di induzione emotiva; i siti di induzione-emozione stimolano altre risposte verso il corpo e verso altre parti del cervello, rilasciando così l'intera gamma di risposte solitamente associate alle emozioni. Le mappe neurali di prim'ordine (localizzate nelle regioni corticali e sub-corticali) rappresentano cambiamenti negli stati del corpo, e i sentimenti emergono; il proto-sè (è l'antecedente ai sentimenti di base e al sentire di sapere) è alterato a causa dei modelli dell'attività neurale nei siti di emozione-induzione, quindi si riorganizza in strutture di second'ordine. In questa sequenza, l'emozione precede il sentimento o il sentire. Il corpo non solo come teatro dell'emozione dunque, ma anche come fonte dei sentimenti: la capacità di "sentire" si basa tanto su cambiamenti viscerali e scheletrici quanto su cambiamenti dell'ambiente interno. Il risultato è che si può imparare dalle emozioni attraverso l'uso del corpo e ciò può essere fatto intenzionalmente.

Perché il corpo e non solo la riorganizzazione cognitiva o il focusing? Perché l'esperienza è primariamente fisica e quindi dovremmo ripartire da qui. Il corpo è lo strumento principale dell'apprendimento, dal latino ad prehendere, che significa prendere qualcosa nelle proprie mani. Secondo Marchino e Mizrahi (2012), questo concetto deve essere associato al fatto che gli esseri umani hanno un pollice opponibile, capace di trattenere oggetti attraverso il contatto diretto; il latino cum gnoscere, conoscere con, conoscere attraverso, significa rendere la conoscenza della realtà parte di sé. "E' sempre e solo attraverso il corpo che, dopo avere appreso, sapremo gestire la conoscenza" (ibidem, p.116). La neurofisiologia ha stabilito definitivamente che non c'è apprendimento di base senza movimento. Conoscersi significa entrare in contatto con sé stessi, non solo con il sé egoico, ma con un senso del sé più profondo. Al fine di raggiungere questo tipo di consapevolezza, bisogna ri-sensibilizzare l'organismo. La cultura di derivazione europea ha creato una scissione tra

l'esperienza del corpo e l'apprendimento della realtà. Ristabilendo il processo del "sentire" attraverso il corpo è possibile riorganizzare l'intera esperienza, soprattutto l'esperienza di una cultura (Bennett M., Castiglioni I., 2004). Gli studi di comunicazione interculturale hanno cercato a lungo di provare a rendere più flessibili gli assunti mentali, alcuni dei quali sono così radicati da sembrare intoccabili. Se proviamo a lavorare su un assunto attraverso l'apprendimento di un'emozione del corpo, allora possiamo avere un'esperienza più profonda e "aprirci" a un'alternativa. Aggiungere spazi di lavoro sul movimento del corpo e della voce rende possibile aggiungere categorie al proprio repertorio di esperienza profonda, non solo a quello cognitivo. Una volta che una categoria è stata aperta alla sua radice, è trasformata nel senso dato da Mezirow (2000) o in quello del modello forming-feeling di Milton Bennett (2004).

Il tempo risparmiato attraverso la tecnologia è strangolato dall'accelerazione sociale, quindi non è mai abbastanza. Mangiamo il tempo e siamo mangiati dal tempo, nutrendo e riproducendo le condizioni della cronofagia. L'erosione dell'esperienza fisica quotidiana in favore di quella virtuale è un paradosso che le nuove generazioni stanno gestendo in maniera inconsapevole. Anche l'esperienza all'estero rischia di diventare vuota se, per mancanza di tempo, il contatto fisico con la realtà ospitante è ridotto al minimo in favore del mantenimento della rete di relazioni "abituale" attraverso le nuove tecnologie. I nuovi comportamenti all'interno delle famiglie rischiano di minacciare l'esito delle esperienze interculturali, il cui proposito è quello di accrescere la sensibilità verso la differenza. Si impongono dunque nuove sfide all'educazione interculturale: in primo luogo il concetto di formazione e di supporto sul posto degli studenti deve trasformarsi, rispetto al passato, per includere il fenomeno inevitabile della costante connettività de-temporalizzata e de-localizzata offerta dalle reti sociali on line. In secondo luogo, riflettendo sugli assunti pedagogici della formazione e degli interventi sarebbe bene considerare: 1) l'inclusione di approcci che contemplino un'autoconsapevolezza

culturale incorporata, ossia “l’esperienza di sè operante all’interno di un contesto culturale” (Bennett M., Castiglioni I., 2004); 2) l’utilizzo dell’atto di muoversi avanti e indietro da contesti differenti, dalla percezione fisica a quella virtuale, come una nuova forma di apprendimento esperienziale al fine di promuovere una maggiore sensibilità etnorelativa.

Non serve dunque demonizzare la nuova tecnologia in favore di un mitico recupero del contatto fisico o della percezione sensoriale della realtà: la tecnologia è parte dell’esperienza culturale. È forse opportuno però diventare intenzionali e maggiormente consapevoli di come questi cambiamenti impattano sulla nostra dimensione di apprendimento e di sopravvivenza, per mantenere un equilibrio percettivo sveglio, atto all’adattamento e consapevole di partecipare a una continua co-costruzione culturale.

Bibliografia

- Ames, D.L., Fiske, S.T. 2010. Cultural neuroscience. *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 72-82
- Bennett, M. J. & Castiglioni, I. (2004). Embodied ethnocentrism and the feeling of culture. A key to training for intercultural competence. In Landis D., Bennett J., Bennett M. (eds) *Handbook of intercultural training*, 3rd edition. Thousand Oaks: Sage
- Damasio, A. 1999. *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace & Company
- Galimberti, U. 1999. *Psiche e Techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli
- Hall, E.T. 1959 *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday
- Harvey, D. (1989). *The condition of postmodernity: an inquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell
- Johnson, M. 1999. The embodied reason. In G. Weiss & H.F. Haber (Eds.) *Embodiment: The intersection of nature and culture*. New York: Routledge 81-102
- Paolucci, G. (2003). Il potere della velocità. L'accelerazione della vita sociale nella città contemporanea. In G. Paolucci (ed.) *Cronofagia. La contrazione del tempo e dello spazio nell'era della globalizzazione*. Milano: Guerini Studio
- Marchino, L. & Mizrahi, M., 2012. *La forza e la grazia*. Milano: Sperling & Kupfer
- Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In Mezirow J. & Associates (Eds.) *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass, 3-33.
- Ng, S.H., Han, S. Mao, L., Lai, J.C.L. 2010. Dynamic bicultural brains: fMRI study of their flexible neural representation of self and significant others in response to culture primes. In *Asian Journal of Social Psychology*, 13, 83-91
- Whorf, B.L., 1956. Science and Linguistics. In J.B. Carroll (Ed.) *Language, thought and reality: selected writings of B.L. Whorf*. New York: John Wiley.

Identità sarda ed esperienze all'estero

Bachisio Bandinu

Laureato in Lettere e Filosofia presso L'Università di Cagliari, ha conseguito i diplomi in Giornalismo e in Radio-Televisione presso la Scuola Superiore delle Comunicazioni Sociali, Università Cattolica di Milano. È stato collaboratore del Corriere della Sera e direttore del quotidiano L'Unione Sarda. Tra le pubblicazioni: Il re è un feticcio con Gaspare Barbiellini Amidei, Rizzoli 1976, Costa Smeralda, Rizzoli 1980; Recenti trasformazioni dell'identità sarda, in L'età contemporanea Vol. IV, jaca Book 89; Narciso in vacanza AM&D 1994, Lettera a un giovane sardo, Della Torre 1996; I sogni dei pastori, AM&D 1998; Identità, Cultura, Scuola, con Cherchi e Pinna, Domus de Janas 2003, Il Pastoralismo in Sardegna, Zonza 2004; La maschera, la donna, lo specchio, Spirali Mi 2006; Raffaello Sanzio, Spirali Mi 2007; Il quinto moro, con S. Cubeddu, Domus de Janas 2008. Pro s'indipendentzia, Il Maestrale 2010.

***Abstract:** Vivendo in un'altra realtà culturale, c'è l'esperienza sensoriale della parola nella sua espressione corporea, di parola incarnata nella fonetica, nell'espressione mimica e gestuale del corpo. È da questo contatto che nascono bisogni e interessi che si collegano in vario modo con la realtà per cui il nuovo ambiente si fa teatro di esperienza, modo di essere diversamente nel mondo. È l'abitare un luogo dove si formano i linguaggi cinesici, prossemici, verbali, sociali, simbolici. Dentro questo universo si stabilisce la relazione con gli altri e con l'habitat dove le cose si elaborano e si interiorizzano, anche in riferimento allo sguardo, all'ascolto, al tatto, all'odorato e al gusto.*

Il seminario ha avuto avvio da una ricerca condotta su una ventina di ragazze e ragazzi, ex borsisti sardi di Intercultura, che hanno vissuto l'esperienza di un anno scolastico all'estero. Sono emersi subito, in tutta evidenza, molti aspetti pertinenti al tema del convegno "Il corpo e la rete". Si è infatti delineato un percorso positivo da un sapere virtuale, preparatorio alla partenza, a un sapere esperienziale corporeo nel paese ospitante, e, al rientro a casa, il rilancio di corrispondenza

mediante la rete. Appena i borsisti hanno saputo della sede di destinazione, si sono preoccupati di cercare in Internet materiale sulla storia, geografia, società, cultura, politica e religione del paese a cui erano destinati. Da questo tipo di ricerca sono emerse alcune frasi sintomatiche: “Ora so tutto sull’India”, “Ho acquisito una buona conoscenza sulla Finlandia”, “Mi sono fatto un quadro preciso sulla Repubblica dominicana”. Ci siamo interrogati sullo verbo “sapere”, sui sintagmi “buona conoscenza” e “quadro preciso”, per esplorare i caratteri, il senso, la qualità di questo approccio conoscitivo. Certamente l’acquisizione di saperi virtuali è importante per avere informazioni su mondi sconosciuti e anche per esorcizzare i timori del viaggio e il possibile spaesamento del diverso e dell’ignoto.

La prima precisazione è questa: il sapere virtuale diventa propeudeutico per un sapere esperienziale corporeo. Certo si tratta di una conoscenza fondata su notizie, su dati, su concetti che certamente suscitano ed elaborano anche sentimenti e ragioni ma sempre sul versante dell’immaginario. Nel passaggio all’esperienza di realtà corporea, il sapere diventa anche sapore, (non a caso le due parole hanno significativamente la stessa radice) intervengono cioè percezioni, sensazioni, immaginazioni che si esprimono nel linguaggio del corpo mediante il processo sinestetico dei cinque sensi: odorato, gusto, vista, tatto, udito. Avviene quello che possiamo chiamare un procedimento di traduzione di una cultura attraverso relazioni corpo-corpo, corpo-cosa, corpo-evento. Su questa corporeità si organizza una elaborazione psichica, in una unità inscindibile corpo-psiche. L’esperienza si fa consapevole, offre confronti, sviluppa razionalità e coscienza critica. L’elemento più significativo è tuttavia la componente emozionale che, senza contrapporsi all’apprendimento razionale, è capace di cogliere più intensamente linguaggi nascosti ed esplorare più sottili intuizioni. Il corpo è situato in uno spazio e in un’atmosfera, esposto in una sequenza temporale agli influssi della quotidianità, dentro la ricca complessità di famiglia, scuola, società, come declinazione concreta di vita. Si è potuto osservare infatti l’in-

terferenza di molteplici sentimenti nel raffronto tra madre naturale e madre adottiva, (in qualche caso la difficoltà a chiamare “mamma” quella adottiva), tra contesti familiari differenti, rapporti genitori-figli, divieti e concessioni, nonché i diversi modi di manifestare affetti e ragioni. La partecipazione a un rito religioso indu o maomettano dice della differenza ma anche dei punti in comune dell’atto di fede, e comunque nella ritualità concreta si sperimenta l’identità di una religione. A scuola: metodi differenti di insegnamento, di valutazione e di verifica, un’abitudine alla ricerca di gruppo, ma anche una differente comunicazione tra alunni e tra ragazzi e ragazze. Indossare il *sari* può voler dire “sentirsi veramente indiana”.

Il secondo motivo intorno a cui si è discusso è stato il tema dell’identità, come processo dialettico della esperienza interculturale. Si può affermare che l’anno scolastico in un paese straniero, in una famiglia adottiva, in una scuola spesso assai differente, in una società-cultura del tutto nuova, costituisce la prova più eloquente di una elaborazione virtuosa della propria identità. Si sperimenta una identità come ricerca, costruzione, conquista: una pratica di vita nel suo continuo farsi, un capitale da investire continuamente. Nel vissuto dei borsisti si è potuto notare il rapporto ambivalente tra identità e disidentità, le provvisorie identificazione in continuo cambiamento attraverso un itinerario di crisi, di ripresa, di adattamento e di superamento. Infatti alla dimensione festiva dell’approccio iniziale quando trionfano i volti della novità, della diversità intrigante, della curiosità sorprendente, succedono ben presto momenti di crisi con accenti di sconforto e a volte con propositi di rinuncia. Bisogna fare i conti col principio di realtà che mostra le contraddizioni tra culture, i diversi linguaggi dei sentimenti e dei comportamenti, i conflitti relazionali. Così si sviluppa un’autoanalisi spesso sostenuta da moniti d’incoraggiamento: “non mi arrendo, devo combattere, non posso fallire”. Cominciano a operare dispositivi di adattamento che portano a una relativa integrazione e infine a un rapporto dinamico con la nuova realtà. E il gioco è talmente riuscito che, alla scadenza dell’annualità,

si vive il lutto del distacco. Persino quei piatti che all'inizio erano sembrati troppo speziati, il giorno dell'addio lanciano un rimpianto: "mi mancherete"!

Questa elaborazione positiva della propria identità può essere riassunta in un monito. "Non confermare ciò che sei, sii ciò che non sei, ciò che la tua intelligenza ti prospetta e chiede il tuo coraggio per realizzare gli obiettivi".

La controprova si ha nel rientro a casa che richiede un'ulteriore prova di riadattamento: non si è più quello di prima, c'è uno sguardo diverso anche nell'osservare le medesime cose, nel vivere famiglia, scuola e comunità. Interviene una nuova prospettiva. Emerge un proposito d'impegno e una volontà di cambiare le cose e si manifesta una maggiore capacità di analisi e di giudizio. Il locale non è più un mondo conchiuso, è segnato dall'apertura prodotta dall'esperienza vissuta fuori; allora la relazione si fa tramite nella logica del confronto e dello scambio. C'è un *altrove* vissuto per un anno che si pone di fronte al *dove* del mondo nativo.

Alcune ragazze del gruppo di exborsisti, a suo tempo esaminato, che frequentano ormai l'università, hanno raccontato di essere rimaste molto legate e di aver rinforzato il contatto con il paese ospitante attraverso una comunicazione virtuale. Nel venire a conoscenza di novità, cambiamenti, sviluppi del mondo che le ha ospitate, hanno sentito il bisogno di rifare il viaggio, un soggiorno di 15 giorni: "Volevo viverle queste novità stando là". Dal reale al virtuale e dal virtuale al reale.

L'esperienza interculturale viene confermata e arricchita dall'esperienza interlinguistica. L'apprendimento della lingua straniera a scuola è stata, in un certo modo, virtuale, nel senso di una simulazione, di una recita di esercizi scolastici. Nel paese ospitante la lingua è parola incarnata nelle relazioni della vita sociale, è parola parlante con la sua integrale gestualità, con un suo colore, vibrazione, intensità. Ci si incontra nel linguaggio, nella contingenza del vissuto quotidiano. La parola non rappresenta soltanto qualcosa, è atto comuni-

cativo pragmatico, conosce la pausa ed è in rapporto col silenzio che diventa anch'esso linguaggio. Attraverso la parola si recepisce un mondo colorato di significati affettivi. "Il mio parlare è anche degli altri e il loro parlare è anche mio". Così si costituisce il rapporto con l'altro nell'esperienza del dialogo.

A questo punto si è posta la questione della lingua e dei linguaggi mediante la rete apprezzando la virtualità di una comunicazione allargata e di uno scambio a piacere, ma rilevando anche i possibili aspetti negativi. Il rischio è che, nella rete, il linguaggio si impoverisca in schematismi semplificati e che invece di essere espressivo diventi solamente indicativo, instaurando una comunicazione svuotata di senso, di metafore e di simboli, affidata soltanto alla fascinazione del medium e alla pura funzione di contatto.

I nuovi media presentano universi plurilinguistici e multiculturali nell'apparente libertà del sistema virtuale, ma questa offerta non dà garanzia di esperienza interculturale e Interlinguistica, che presuppone una educazione a un rapporto comunicativo come scambio di doni. Ciò da cui oggi bisogna difendersi è la concezione funzionalista della lingua che esaurisce il linguaggio nel suo consumo immediato e dentro il rigido codice mediatico che produrrebbe parlanti seriali, fruitori e consumatori di formule semplificate. Allora il senso si disperde e svapora nella pluralità dei segni e nella molteplicità delle informazioni: hardware e software, invece di lanciare aperture, impongono un codice uniformante e universale, nella logica di opposizioni binarie e in un gioco di specchi alienante.

Il terzo momento di discussione seminariale ha riguardato la questione della complementarità del virtuale e del reale così come è avvenuto nell'esperienza degli studenti di Intercultura. Certamente si tratta di due esperienze differenti, discriminate dalla materialità del corpo: opera una diversa fenomenologia della percezione.

Il linguaggio corporale non è una formalizzazione di concetti, bensì un'esperienza del vivere nell'atto di parola e di relazione con l'altro, un fare che si dispiega nella contingenza del particolare, del locale e

del plurale. L'esperienza dal corpo viene vissuta in un presente fatto di emozioni, sentimenti, immaginazioni: materialità palpitante, non c'è solo una funzione puramente comunicativa, è invece esperienza incarnata, vissuta dentro, che mette in atto una complessità e una ricchezza di linguaggi.

Qual è la differenza tra il faccia a faccia e l'interfaccia? Faccia a faccia indica la frontalità che connota specificatamente la qualità dell'incontro: uno stato di prossimità che oltre ad avere un valore prossemico attesta in modo ineludibile la presenzialità dei volti, la forza materiale e simbolica del corpo a corpo, del volto versus volto.

L'esperienza virtuale può essere chiusura e apertura, arricchimento e impoverimento: dipende dalla modalità e dalla qualità della relazione. Occorre che corpo e rete instaurino una comunicazione interculturale, dove "inter", "tra", indica il tramite produttivo di senso, tessitura di linguaggi manifesti e nascosti, legame nella distinzione. L'esperienza dei borsisti di Intercultura ci dice che interculturale non vuol dire multiculturale, non è tanto importante sapere molte lingue quanto ciò che le parole dicono in ciascuna lingua nella concreta esperienza umana e sociale ma anche nell'intimità del proprio vissuto.

La connessione indica semplicemente il raccordo, ma essere connessi non garantisce una relazione arricchente. I social network sono luogo e momento di incontro virtuale che si pongono come occasione di dibattito e di scambio ma non devono sostituire gli incontri sociali reali, anzi devono sollecitarli perché in questi la dialettica è data, già in prima istanza, dalla stessa presenza dei corpi. Una dimostrazione eloquente è stata la "Primavera araba" in cui i media hanno esercitato un ruolo di informazione, di consapevolezza e di programmazione, ma la rivoluzione è stata opera dei corpi in piazza. Un altro esempio è la campagna elettorale del movimento 5 Stelle che ha usato insistentemente i media più attuali, ma ha raggiunto i suoi effetti più strabilianti nel contatto con la gente.

I nuovi media offrono una vasta gamma di offerte, di servizi, di op-

portunità di saperi ma richiedono una mediazione pedagogica per un utilizzo più sapiente e per sfuggire al disordine di una immensità di dati e di una molteplicità confusiva, nonché al rischio di un fast-food di saperi. Medium ha la radice propria in med, medeor, che indica mediazione e giudizio.

Con i nuovi media il sistema nervoso va evolvendosi verso una più rapida capacità di cogliere gli stimoli: è da chiedersi se si sviluppa una corrispondente capacità di filtro e di elaborazione. Si può anche supporre che non sia necessariamente negativo il collasso delle sequenze logiche lineari prodotto dalle nuove tecnologie, e che si pervenga a una logica nuova che riesce ad economizzare la dispersione, la provvisorietà, la frammentazione, la contraddittorietà dei linguaggi reticolari, ma ciò non è cosa che va da sé, grazie alla supposta magia del mezzo, è invece una conquista assai impegnativa dell'intelligenza umana. Non si può condividere la mitologia dei nuovi media che prende il posto di una ideologia forte che crede nella comunicazione facile e piena, senza ostacoli, senza lapsus e senza malintesi, come se la comunicazione tecnologica garantisca uno scambio transitivo. In verità non si può eludere l'itinerario intellettuale che è fatto d'impegno e di ricerca e che pone la comunicazione autentica come impresa e come investimento culturale. Non ci sono né hardware né software che sostituiscano la particolarità della parola, della scrittura, della musica, dell'arte, dell'invenzione, che richiedono un cammino culturale e artistico fatto di difficoltà da superare attraverso un lavoro faticoso. L'interattività non è sinonimo di specularità, di corrispondenza senza ostacoli, di comunicazione diretta e condivisa. Nella comunicazione c'è sempre un resto non economizzabile.

Il corpo e la rete non sono elementi fusi dal medium, sono invece due entità differenti e distinte che entrano in relazione come contatto e distanziamento, congiunzione e separazione. Il medium non è il messaggio, anche se ha un effetto potente sul messaggio e persino la capacità di distorcerlo, di alterarlo e di amplificarlo, tuttavia la comunicazione per se stessa non può essere più importante di ciò che viene

comunicato, si correrebbe il rischio della seduzione del mezzo e di una comunicazione senza che si abbia niente da dirsi. Mezzo, codice e sistema finirebbero per imporsi a scapito della libertà creativa e della comunicazione originale.

È importante cogliere la differenza tra virtuale e reale, non per una discriminazione ma per intendere la diversità dell'esperienza e dei linguaggi, il carattere e le modalità della comunicazione, on line e off line. Con le nuove tecnologie e con l'interattività, la realtà virtuale tende a superare il suo carattere di ambiente simulato per porsi come realtà, ed effettivamente si tratta di una "nuova realtà", una nuova spazialità più ampia e complessa. Ricorre infatti spesso questa affermazione: oggi, il virtuale è più reale del reale! Il reality è più vero della realtà vera. Ma il corpo cyber che viaggia nelle autostrade informatiche non è il corpo reale dell'esperienza sul campo, dove intervengono sensazioni fisiche, odori, rumori, sapori, riti, usanze, atteggiamenti e comportamenti: linguaggi che parlano esperienze del corpo-psyche. Il corpo è una superficie in cui si scrivono le esperienze più intense: una carezza non è un semplice contatto tra due corpi, bensì un gesto tattile che modifica i sentimenti di chi la fa e di chi la riceve. È diversa la rete delle emozioni che non sono semplicemente stati d'animo occasionali: emozione deriva da *emovère* e indica movimento interiore, capacità di intendere più profondamente configurandosi come un tipo di intelligenza. Pareva acquisito che il virtuale esprimesse una conoscenza in absentia, ed invece i nuovi media premono con la loro continua e incombente presenza che non lascia tregua, non frapponendo pause.

Giustamente si è detto che il Web sociale si pone come ponte tra culture e favorisce l'integrazione. YouTube, Twitter, Facebook diventano luoghi privilegiati per relazioni transculturali, ma poi chiedono una verifica nella realtà effettuale che è fatta di resistenze e di contraddizioni: le cose vissute sulla pelle e nella concretezza nell'esperienza quotidiana spesso contraddicono quelle che sembravano conquiste nella dimensione dell'immaginario. Nella relazione tra

corpi è fondamentale la giusta distanza, dove l'approccio marca la differenza e può incontrare la dissidenza.

La semiotica generale delle comunicazioni fatta di segni e oggetti, di messaggi e di merci, nella sua procedura concreta, effettuale, si pone come una dilatata e pervasiva pedagogia, a suo modo con un preciso carattere formativo ed educativo. Tuttavia bisogna osservare che non è mossa da intendimenti autenticamente pedagogici bensì dalla logica del mercato e dalla legge del profitto e mira all'utenza e al consumo. Chi sono oggi i produttori di senso e di messaggi, chi sono i produttori di messaggi senza senso e che pure esercitano una seduzione? Qual è la nostra capacità di filtro, di distinzione, di scelta e di critica?

Si combatte, oggi, una lotta feroce intorno al corpo: come crearlo a propria immagine e somiglianza: a immagine e somiglianza di chi? Si tratta di addomesticare il corpo, pilotare le sue pulsioni, creare bisogni ed esaudire desideri. E tutto questo non avviene con intento educativo ma risponde alla logica del capitale.

La conclusione del seminario può essere sintetizzata in due enunciati. Il primo: occorre trovare un equilibrio fra la comunicazione iperreticolare e l'esperienza corporea, promuovere un percorso educativo per un efficace utilizzo delle tecnologie digitali. Il secondo: la superficie della rete non è piana: è apertura e taglio, nulla si dà per grazia tecnologica, navigare richiede vigilanza e competenza.

Il suggello al dibattito è stato il richiamo all'apertura del seminario: l'intendimento progettuale e programmatico di Intercultura è quello di promuovere il viaggio e il soggiorno, l'apertura e la relazione, la particolarità del vissuto e la qualità della comunicazione, ponendo al centro l'esperienza corporea e sollecitando l'informazione in rete. I borsisti hanno fatto un percorso vivendo in un paese straniero nel segno dell'ospitalità ma nel contempo hanno effettuato un itinerario dentro se stessi: il corpo è stato il testimone di una esperienza vissuta sulla pelle che non è solo epidermide ma registro di moti del cuore e di elaborazioni razionali.

Dietro lo schermo. Adolescenti e comunicazione ai tempi di Facebook

Alberto Fornasari

PhD in “Dinamiche formative ed educazione alla politica” presso l’Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”; esperto in processi multi e interculturali, Professore a Contratto di Pedagogia Sociale e Interculturale, Pedagogia Sperimentale, Programmazione e Valutazione Didattica presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Bari. Membro del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e del Laboratorio di Pedagogia Interculturale della stessa università. Ha una vasta esperienza nel campo della formazione interculturale e nel contesto di progetti di cooperazione internazionale. Relatore in diversi convegni nazionali ed internazionali. Si occupa di ricerca - con un approccio sperimentale - nelle discipline educative e socio-pedagogiche con particolare attenzione all’educazione interculturale, alla cittadinanza ed al dialogo interreligioso; autore di diverse pubblicazioni. Coordinatore del gruppo di ricerca universitario “Religionindialogo”, membro della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) dell’IAIE (Associazione Internazionale di Educazione Interculturale) e della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull’Educazione Mediale).

Abstract: *Ragazzi e internet: un tema di riflessione e di dibattito cui è difficile sottrarsi in una società globalizzata e cosmopolita. Genitori, insegnanti, educatori operanti nel terzo settore e nell’associazionismo, nonché studiosi di campi disciplinari che vanno dalla sociologia alla pedagogia, sino alla psicologia non possono eludere le domande che la rapida diffusione della rete e l’appropriazione che ne è stata fatta da parte dei più giovani sollecitano abbondantemente. Come vengono utilizzati questi strumenti dagli adolescenti? Rappresentano reali dispositivi di socializzazione in una dimensione virtuale che poi si traduce su un piano di realtà o allontanano il personale e vissuto incontro con l’altro? Vi è la possibilità di una positiva interazione tra le due esperienze? Che differenze intercorrono tra la costruzione della realtà appresa online e quella esperita nella vita reale? Che rapporto intercorre tra comunicazione e identità? Quanto influenza negativamente l’“adattamento” ad una nuova cultura e a nuovi amici il rimanere costantemente in contatto con il Paese di Provenienza, ad esempio, negli adolescenti che*

sperimentano con Intercultura un anno di vita all'estero o negli studenti esteri che trascorrono un anno nelle nostre scuole? Cosa se ne fanno gli adolescenti di queste nuove possibilità di riorganizzare le loro relazioni sociali in contesti spazio – temporali nuovi e mutevoli? La rete può essere un dispositivo di educazione al cosmopolitismo? Questi alcuni degli interrogativi ai quali abbiamo cercato di dare una risposta con la seguente ricerca.

Introduzione

Sulla base di una ricognizione critica della letteratura scientifica e di un'ampia serie di indagini quantitative e qualitative condotte in Europa, di grande interesse appaiono gli indirizzi di ricerca tesi all'analisi degli ambienti digitali online, a partire dalle pratiche quotidiane che i ragazzi vi mettono in atto per apprendere, comunicare con il gruppo dei pari, costruire la propria identità, esercitare i propri diritti di cittadinanza, “costruire” una mentalità interculturale, sentirsi cittadini del mondo. I new media favoriscono infatti lo sviluppo di un particolare tipo di intelligenza che Gardner ha definito “intelligenza relazionale” la quale si configura come matrice del pensiero interculturale.

Questo tipo di intelligenza, infatti, apre a qualcosa di più significativo rispetto alla tolleranza o all'accoglienza. Essa introduce ad un pensiero flessibile, mobile, lontano da ogni forma di irrigidimento, capace di operare all'interno di una cultura polidimensionale, dinamica, processuale; in altre parole ad una cultura che riconosce come proprio luogo di nascita le differenze. Da queste considerazioni scaturisce un primo interrogativo: attraverso le tecnologie multimediali impariamo a spostarci da una forma di conoscenza all'altra allenando la mente al viaggio?

La rete web infatti costituisce oggi uno dei luoghi principali dell'innovazione, volano di un rapido mutamento sociale che finisce facilmente per apparire inquietante o problematico agli occhi degli adulti. Questa preoccupazione può apparire, al contempo, giusta e sbagliata. Giusta perché rappresenta la consapevolezza di quanto i mezzi di comunicazione (intesi sia come dispositivi simbolici attraverso i quali

viene prodotta e riprodotta su base quotidiana la cultura di una collettività, sia come apparati socio-tecnici che ridefiniscono le condizioni dell'interazione personale e delle relazioni sociali) costituiscano una parte considerevole dell'ambiente in cui si sviluppa tanto l'avventura del crescere, quanto la responsabilità di comprendere e sostenere quest'avventura. Sbagliata perché, in una prospettiva storica, non fa altro che aggiornare paure antiche quanto l'avvento dei primi media di massa, dal fumetto al cinema fino alla televisione, applicando più o meno fedelmente gli stessi modelli discorsivi e le medesime argomentazioni al ruolo che internet gioca nell'esperienza dei giovani dimenticando sia l'infondatezza o la parzialità di molte di quelle paure, sia le novità introdotte dalla digitalizzazione. Avviene in modo paradossale che chi, in una prospettiva educativa, lamentava la sostanziale passività del mezzo televisivo a confronto della lettura, oggi manifesti la sua preoccupazione per l'eccesso di interattività della rete. A tale proposito appare importante sostenere un uso di internet più ricco e creativo da parte di ragazzi che siano davvero capaci di coglierne tutte le opportunità e, contestualmente, una conoscenza approfondita e documentata delle pratiche quotidiane di navigazione che i ragazzi tra i 16 e i 18 anni mettono in atto, del significato che esse assumono ai loro occhi.

Tutto ciò richiede tipi di ricerca e di indagine complementari: l'approccio quantitativo, in grado di misurare su un vasto campione la reale portata dei fenomeni e quello qualitativo, capace di rendere meglio conto della dimensione soggettiva dell'esperienza di "essere online".

Tale mutamento sociale ha inciso sulle modalità con cui gli adolescenti usano i media per tenersi in contatto e comunicare tra di loro e con il mondo intero. Mentre gli accademici e i politici discutono sulle strategie migliori per "massimizzare le opportunità minimizzando i rischi", gli adolescenti affrontano giorno dopo giorno, con entusiasmo questo scenario in mutamento: costantemente immersi nei media, essi li hanno incorporati fisicamente (nelle tasche o nelle orecchie), parte integrante dell'arredamento dei loro spazi, pubblici

o privati. Convivono con le tecnologie della comunicazione dal momento in cui si alzano al mattino e accendono internet, all'istante in cui si addormentano la sera con l'Ipod o il cellulare sotto il cuscino, al punto che non riescono a immaginare di poter vivere diversamente. Si direbbe che quasi tutte le esperienze per questa generazione che, non a caso è stata definita *always on* (sempre connessa) o digitale, passino attraverso i media: dallo studio al tempo libero, dal rapporto con gli amici più vicini a quello con gli "altri" più lontani. Indipendentemente dal fatto che la rete sia vista come causa o conseguenza del mutamento sociale o che se ne accentuino le potenzialità piuttosto che gli aspetti problematici, l'ampiezza degli interrogativi e la quantità dei riferimenti disciplinari sembrano scoraggiare qualsiasi tentativo di restituire in modo sintetico le conoscenze fin qui acquisite. Lo stesso si può dire per quell'ambito di ricerca che si occupa degli adolescenti: la quasi totalità delle domande sul loro conto – come apprendono, come interagiscono, come partecipano, come affrontano il rischio, come costruiscono la realtà nella quale vivono – è stata riformulata nei termini del loro rapporto con la rete. Dalle ricerche internazionali sinora condotte emerge l'importanza delle variabili sociali che influenzano le modalità con cui usiamo internet e che ne ridimensionano le ricadute e le implicazioni nell'ambito dello studio, dell'istruzione, della partecipazione sociale e politica, della famiglia e dell'identità. Comprendere l'effettiva realtà dell'uso di internet rappresenta la nuova vera sfida. Come avevano osservato Meyerowitz (1985) e Postman (1983), i mass media hanno permesso agli adolescenti un inedito accesso al mondo adulto sfumando i confini tra le rispettive esperienze conoscitive. D'altra parte la contemporanea affermazione della cultura giovanile (i minori di 18 anni rappresentano circa il 20% della popolazione dei paesi sviluppati e il 50% di quelli in via di sviluppo) suggerisce che i ragazzi desiderano sì conoscere, ma ci dice anche che questi sembrano maggiormente motivati a sperimentare e mettere alla prova identità e relazioni nell'ambito del gruppo dei pari, spesso inaccessibile allo sguardo degli adulti. Per Gergen questo slittamento da una relazione verticale

(intergenerazionale) a una orizzontale (il gruppo dei pari) è ben altra cosa rispetto il processo di democratizzazione descritto da Giddens; esso sfocerebbe piuttosto in una “svalutazione complessiva della dimensione profonda delle relazioni”, dal momento che gli adolescenti sono sempre più assorbiti dallo sforzo di mantenere una pluralità di rapporti orizzontali con la loro rete di riferimento e sempre meno disposti a sviluppare quei legami ricchi e intensi che caratterizzano le relazioni con il nucleo degli adulti significativi e fisicamente presenti attorno a loro.

Eppure il “nuovo mondo fluttuante” espresso da Gergen sembra consentire il tentativo di realizzare autoriflessivamente il proprio progetto si sé ricorrendo alla rete come ad un nuovo spazio in cui esplorare relazioni sociali e forme di espressività. Drotner (2000) propone tre diversi modi di concepire gli adolescenti come pionieri nell’uso delle nuove tecnologie della comunicazione, rispettivamente incentrati su innovazione (incarnata, ad esempio, dall’attitudine multitasking, dalla percezione sfumata dei confini tra produzione e consumo e dall’uso creativo delle opportunità che i ragazzi hanno a disposizione, Bruns, 2008), interazione (i ragazzi entrano in relazione gli uni con gli altri all’interno e attraverso i media sviluppando nuove opportunità in termini di intertestualità, Fornas, 2002) e integrazione (la trasformazione tra interazione primaria “faccia a faccia” e secondaria “legata ai mass-media”) nelle diverse forme della comunicazione mediata (Thompson, 1995).

Attraverso i suoi contenuti la rete fornisce prodotti mediali non impegnativi, personalizzabili e mobili, in grado di segnare l’adozione di determinati stili di vita e di marcare tempi e spazi della vita quotidiana dei ragazzi. Nella tarda modernità stanno cambiando non solo le condizioni dell’adolescenza ma anche gli ambienti comunicativi e i contesti in cui si sviluppa e matura l’identità. Quest’ultima è sempre più spesso definita attraverso i segnali mutevoli degli stili di vita che i ragazzi fanno propri e delle pratiche di consumo mediale, piuttosto che attraverso tradizionali indicatori quali età, genere, appartenenza etnica e luogo di nascita. Le scelte di vita sono sempre più spesso go-

vernate da una dialettica di “disintegrazione e reinvenzione” (Elliot, 2002) che, se per certi versi alimenta preoccupazioni diffuse circa l’affermarsi di una me-generation sempre più egocentrica, per altri lascia intuire inedite opportunità strettamente legate all’autorealizzazione personale e riflessiva degli individui. Ciò che assorbe maggiormente gli adolescenti di oggi, nella loro vita quotidiana, è la transizione psicologica e sociale tra l’ambiente familiare e domestico, in cui affondano le radici, e la partecipazione attiva alle dinamiche del mondo più ampio che li circonda.

Ma al di là di questa ampia possibilità di rimanere sempre in contatto con i propri amici, anche quando sono fisicamente lontani, quali sono le risorse comunicative e identitarie che internet mette a disposizione dei più giovani? Il tema dell’identità – sia offline sia online – pone ovviamente questioni molto complesse. Da una parte alcuni autori tra cui Hall, Giddens, Poster hanno sviluppato una concezione non essenzialista e discorsiva che interpreta l’identità in modo performativo e plurale, prodotta sulla base delle contingenze contestuali – seppure attraverso la mediazione del gender e della posizione sociale (Walkerdine, Lucey, Melody, 2001); dall’altra gli studiosi dei media (Buckingham, 2008; Slater, 2002, Turkle, 1995) hanno indagato come questa produzione si giochi nel contesto dell’ambiente digitale, attraverso forme di scrittura eterogenee che comprendono testi scritti, fotografia, video, musica e grafica, e mediante pratiche di contaminazione, prestito, citazione e ricontestualizzazione proprie sia della cultura convergente, sia delle culture giovanili.

L’adozione delle e-mail e delle chat-room prima e dei programmi di messaggistica (Msn, Skype) e dei social network in un secondo momento (Facebook, Twitter) è un fenomeno che quasi è sfuggito alla previsione dei loro produttori. Ciò che spinge la comunicazione online in mobilità è il bisogno degli adolescenti di rimanere in contatto con i propri pari sempre e ovunque.

Quanto influenza negativamente l’“adattamento” ad una nuova cultura e a nuovi amici il rimanere costantemente in contatto con il Paese di Provenienza negli adolescenti che, ad esempio, sperimentano

con Intercultura un anno di vita all'estero o negli studenti esteri che trascorrono un anno nelle nostre scuole? I ricercatori hanno anche imparato che, contrariamente a molte mitologie diffuse, la distinzione tra ragazzi socievoli che interagiscono faccia a faccia e ragazzi solitari e isolati che passano il tempo a chattare con sconosciuti è priva di senso.

Da questo punto di vista l'accesso alle nuove tecnologie della comunicazione non produce necessariamente cerchie sociali più vaste o geograficamente più estese. In particolare ci sono pochi riscontri empirici rispetto alla retorica del "villaggio globale". Ad ogni modo la rete consente di ampliare la sfera delle proprie relazioni quotidiane e di consolidare quelle che altrimenti sarebbe difficile mantenere, come gli amici che vivono all'estero, i parenti lontani, i conoscenti che si sono trasferiti e gli amici che i ragazzi hanno lasciato per un periodo. La difficoltà del mondo adulto sta spesso nel riuscire a decodificare conversazioni simbolicamente inaccessibili e le strategie che gli adolescenti sperimentano per costruire l'identità online diventano sempre più complicate. Indipendentemente dal fatto che si trovino fisicamente a Rio de Janeiro, Shanghai, Boston, Oslo o Città del Capo, i nativi digitali sono parte integrante di un movimento globale di ragazzi accomunati dal modo con cui si rapportano alle informazioni, alle nuove tecnologie e tra di loro. Un movimento che si alimenta spontaneamente quando questi chattano, trasmettono i propri video più recenti, postano messaggi sui blog e i profili di social network, oppure condividono le ultime novità in campo musicale sulle reti P2P, valicando stati, confini nazionali e continenti. Ma parallelamente all'accesso globale alla rete di internet e alla cultura digitale condivisa i nativi digitali sono anche coinvolti in tradizioni, costumi e valori regionali e locali. Ma come realizzano le proprie opportunità e affrontano le sfide della "città mondo"?

Significati, finalità, metodologie della ricerca

Come vengono utilizzati gli strumenti digitali dai giovani? Rappre-

sentano reali dispositivi di socializzazione in una dimensione virtuale che poi si traduce su un piano di realtà o allontanano il personale e vissuto incontro con l'altro? Vi è la possibilità di una positiva interazione tra le due esperienze? Che differenze intercorrono tra la costruzione della realtà appresa online e quella esperita nella vita reale? Che rapporto intercorre tra comunicazione e identità? Negli adolescenti che, ad esempio, sperimentano con Intercultura un anno di vita all'estero o per gli studenti esteri che trascorrono un anno nelle nostre scuole quanto influenza negativamente l'"adattamento" ad una nuova cultura e a nuovi amici il rimanere costantemente in contatto con il Paese di Provenienza? Cosa se ne fanno gli adolescenti di queste nuove possibilità di riorganizzare le loro relazioni sociali in contesti spazio – temporali nuovi e mutevoli? La rete può essere un dispositivo di educazione al cosmopolitismo? Questi alcuni degli interrogativi ai quali abbiamo cercato di dare una risposta con questa ricerca. L'impianto pedagogico è costituito dalla Pedagogia Sperimentale, dall'Educazione Interculturale e dalla Media Literacy Education.

L'équipe composta da ricercatori e ricercatrici provenienti non solo da diverse istituzioni universitarie, ma anche da diversi ambiti disciplinari umanistici (antropologia culturale, pedagogia interculturale, scienze del linguaggio, comunicazione, formazione, media literacy education), hanno arricchito il progetto con percorsi, competenze differenti, per arrivare a costituire un gruppo di lavoro composito, i cui singoli punti di vista invece di rimanere arroccati su posizioni di monopoli disciplinari sono confluiti nella scelta di una metodologia (pedagogia sperimentale) e di un lessico comune.

Il lavoro di ricerca si è svolto nel secondo quadrimestre dell'a.s. 2011/2012 .

Campione regionale stimato: 630 unità

Campione nazionale stimato: 1260 unità

Campione nazionale effettivo: 596 unità in Piemonte, 553 in Puglia.

Unità nazionale del campione effettiva: 1149

Indice di mortalità del campione: molto basso (inferiore al 10%).

La scelta del campione è avvenuta sulla base di un modello stratificato in cui la popolazione è stata divisa in strati quanto più possibile omogenei al loro interno e da ciascuno è stato estratto un campione casuale di soggetti (attraverso quindi una tecnica di campionatura probabilistica). Poi si è proceduto nel trasformare le informazioni desunte dai questionari in una matrice rettangolare di numeri, detta “matrice dei dati”, ottenuta codificando in maniera sistematica le risposte ai questionari. Il questionario costruito per la rilevazione presenta al suo interno domande relative a proprietà sociografiche di base (genere, età, ect.), domande relative ad atteggiamenti (percezioni) e a comportamenti. All’interno del questionario sono state sviluppate batterie di domande con risposte semanticamente autonome e con risposte a parziale autonomia semantica. Per la rilevazione degli atteggiamenti si è utilizzata la scala di Likert.

Per l’analisi quantitativa dei dati si è utilizzato il software SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Per l’analisi delle interviste realizzate nel corso dei focus group con gli studenti delle scuole piemontesi e pugliesi costituenti il nostro campione si è seguita la stessa strategia metodologica praticata per i questionari strutturati. Infatti si è preferito l’utilizzo di livelli di analisi non complessi, pur nel rispetto della rigosità, per consentire la lettura e comprensione delle informazioni emerse anche ai non addetti ai lavori.

Tra i metodi di analisi riconosciuti in ambito di ricerca qualitativa abbiamo voluto riferirci in particolare alla grounded theory rinunciando – per le ragioni sopra indicate – all’utilizzo del software ad essa “naturalmente” associato: l’ATLAS.ti.

Le interviste sono state poi soggette ad un ulteriore livello di analisi attraverso l’utilizzo del software C-MAP TOOLS (sviluppato dall’Institute for Human and Machine Cognition della Cornell Uni-

versity of West Florida, basandosi sugli studi di Joseph Novak) che ha consentito una sintesi dei concetti in mappe concettuali.

Tappe e strumenti della ricerca

Il lavoro è stato condotto dalle singole unità di lavoro, ma coordinato a livello nazionale attraverso incontri periodici e si è articolato nelle seguenti fasi:

1. Individuazione delle due Regioni campione della ricerca (Nord-Sud) sulla base degli Indici web di penetrazione Audiweb (2010) e Istat – Dossier Cittadini e Nuove Tecnologie (2009). Per il Sud (dove l'utilizzo di internet si attesta su di un valore del 38%) si è scelti la Puglia che presenta un basso indice web di penetrazione, per il Nord (dove l'utilizzo di internet si attesta su un valore del 48%) il Piemonte che presenta un alto indice web di penetrazione. Da rilevare che 8.1 sono i punti che rappresentano la distanza tra nord e sud Italia relativamente all'accesso a internet;
2. individuazione di 6 scuole per regione (professionali quinquennali e licei), quattro complessivamente per le due città metropolitane selezionate per regione e due inserite in una cittadina non metropolitana (con una popolazione compresa tra i 10.000 e i 50.000 abitanti);
3. illustrazione del progetto tramite lettera di presentazione e incontri con i singoli dirigenti scolastici e professori di classi terze e quarte, per presentazione delle modalità di ricerca e condivisione dei dati di contesto utili ad impostare il lavoro;
4. individuazione di un/una docente referente per ciascuna scuola che ha seguito le varie fasi della ricerca;
5. raccolta dati relativi alla programmazione didattica (verifica presenza di progetti inerenti lo studio e la pratica di attività multimediali e informatiche, realizzazione di un sito internet della scuola con spazio per blog e community) nelle scuole attraverso l'acquisizione dei POF;

6. individuazione di 5 classi campione per Istituto;
7. somministrazione di un questionario online agli studenti campione, volta a monitorare come vengono utilizzati da loro gli strumenti informatici e la rete internet e se questi rappresentino reali dispositivi di socializzazione in una dimensione virtuale che poi si traduce su un piano di realtà. Ci siamo proposti di rilevare se vi sia la possibilità di una positiva interazione tra le due esperienze, che differenze intercorrano tra la costruzione della realtà appresa online e quella esperita nella vita reale, quale rapporto intercorra tra comunicazione e identità e se la rete possa essere un dispositivo di educazione al cosmopolitismo;
8. somministrazione di un questionario ad un campione di 60 returnees (che abbiano fatto l'esperienza di un anno o di sei mesi all'Estero con Intercultura da non oltre tre anni) per comprendere che differenze intercorrano tra la costruzione della realtà appresa online e quella esperita nella vita reale, che rapporto intercorra tra comunicazione e identità e per indagare se possa influenzare negativamente l'"adattamento" ad una nuova cultura e a nuovi amici il rimanere costantemente in contatto con il Paese di Provenienza. Si è voluto anche verificare se la costruzione della realtà esperita dai returnees nel Paese straniero nel quale si è vissuto differisca da quella "elaborata" tramite web prima della partenza;
9. identificazione, su segnalazione della docente di lettere, (in termini di apertura vs chiusura) di sei studenti italiani da coinvolgere in focus group (FG) in ciascuna scuola in orario scolastico; conduzione e analisi dei focus group della durata di circa 1h 30 ciascuno da parte di uno o due membri del gruppo di ricerca;
10. selezione di alcuni degli studenti che hanno partecipato al focus group per interviste etnografiche in orario scolastico (tre per scuola); la traccia dell'intervista semi – strutturata è stata elaborata da ciascun gruppo di ricerca tenendo conto dei dati emersi dai questionari e FG; ciascuna intervista – della durata di 50/60

minuti – è stata registrata e successivamente trascritta;

11. interviste etnografiche ai 60 returnees; la traccia dell'intervista semi – strutturata è stata elaborata da ciascun gruppo di ricerca tenendo conto dei dati emersi dai questionari e FG; ciascuna intervista – della durata di 50/60 minuti – è stata registrata e successivamente trascritta;
12. restituzione dei risultati dell'indagine alle classi o gruppi di studenti che hanno partecipato alla ricerca nel corso del secondo quadrimestre dell' a.s. 2011/2012.

Risultati emersi

Alla codifica dei questionari, pertanto, sono risultati 1149 questionari compilati, di cui 596 (pari al 51.9%) provenienti da studenti del Piemonte e 553 (pari al 48.1%) da studenti della Puglia.

Modi di vivere la rete in Italia e all'estero

I figli della Digital generation confermano il dato inequivocabile: in casa è quasi impossibile non avere l'accesso ad internet. Solo il 2.5% degli intervistati dichiara di esserne sprovvisto, contro il 96.3% di "internauti" casalinghi. Internet non manca quasi mai a casa e l'accesso è pressoché libero, perché solo il 6.2% degli intervistati dichiara di navigare con dei limiti di connessione. Circa i tempi medi giornalieri di connessione, si osserva che oltre il 41% dedica dalle tre ore in poi alla navigazione, mentre il 17.8% riesce a contenersi entro l'ora.

Social network e dinamiche di relazione

Connessione ad internet per i nostri giovani corrisponde quasi sempre all'utilizzo di un social network. Il 5.1% degli studenti non è iscritto a nessun sito di questo genere, il 57% li utilizza ogni giorno, mentre il 33.2% si collega con uno di questi periodicamente.

Facebook è il social network più utilizzato, impiegato dal 91.9% degli studenti intervistati. L'uso prevalente è chattare con gli amici (56.4%), meno frequente è condividere link (16.8%) o leggere quello che fanno gli altri (13.3%). Quasi la metà dei giovani intervistati (47%) dichiara di avere più di 500 contatti, "solo" il 16.7% ha meno di 200 contatti. Si conferma, quindi, la facilità di tessere relazioni sui social network, ma questo non dice nulla sull'intensità delle stesse. Infatti, oltre il 51% ritiene che non oltre un quarto dei contatti siano da considerarsi davvero amici, mentre il 10.1% considera almeno più della metà amicizie i contatti su Facebook.

La preminenza attribuita alle relazioni interpersonali, al contatto face to face rispetto a quello virtuale della rete è ampiamente confermata dal fatto che solo l'11.4% dei nostri studenti preferisce contattare le persone via internet, piuttosto che per telefono o direttamente, anzi il 44.5% esclude questa possibilità nel modo più assoluto. Contrariamente ai luoghi comuni, gran parte dei ragazzi (85.3% dei casi) non ama nascondersi, falsare la descrizione di sé chattando in rete.

Né l'uso di internet li porta (87.4%) ad isolarsi ed evitare amici o familiari o, addirittura, preferire la rete (78.3%) al trascorrere una serata con questi.

Insomma, l'idea che internet sia una sorta di rifugio dal mondo in cui ritrovarsi e star bene con se stessi, dimenticando la vita reale, appare più adatta ad una trama di un movie o di un best – seller che ad una fotografia fedele della condizione giovanile attuale, fatta eccezione per le singole specifiche situazioni. Dalla presente ricerca emergono dati confortanti sull'attuale digital generation. Giovani certamente abili nel muoversi nelle nuove tecnologie multimediali e che trascorrono molto del loro tempo (libero o non) sulla rete, ma ben ancorati al mondo della vita reale che non è considerata per nulla subalterna a quella online. Giovani che credono e cercano relazioni sociali, affettive "corporee" e che ricorrono alla rete eventualmente per incrementarle e perfezionarle. Le relazioni online sono decisamente meno attraenti, soddisfacenti rispetto a quelle reali e sono molto meno di quanti siamo portati, o indotti, a pensare i giovani che si maschera-

no o si preoccupano di quello che gli altri possono pensare di loro quando sono in rete e nei social networks. Il limite a tutto ciò è che il loro interesse si muove nello stretto ambito del proprio mondo vitale, locale, territoriale, poco ancora aperto (e formato) ad aperture più ampie, diciamo “extraterritoriali” su cui molto l’educazione interculturale può fare.

La rete e l’altro

I social network si confermano un utile strumento di relazioni multiculturali che diversamente difficilmente si potrebbero innescare. Ne dà ragione il fatto che il 58.6% dei giovani interpellati ha contatti con ragazzi non italiani e che il 32.5% di tali contatti si siano sviluppati anche offline.

Invece, il 37% di queste relazioni online si sono originate da una conoscenza diretta avvenuta nel corso di un viaggio. Importante, anche per gli obiettivi della nostra ricerca, è che i social network sembrano essere particolarmente utilizzati dai “nostri” giovani per attivare e/o aumentare contatti intraterritoriali, più che extraterritoriali (dove, certamente, il fattore della competenza linguistica influisce decisamente). Lo dimostrerebbe, a riguardo, il dato esiguo di ragazzi di diversa nazionalità non residenti in Italia conosciuti in rete che si attesta al 9.5%.

Inoltre, chi ha contatti online con ragazzi non italiani nel 45.5% dei casi chatta con loro scambiandosi le proprie esperienze, mentre nel 23.3% si limita a qualche breve comunicazione; talvolta tali contatti (31.2%) vengono considerati solo nel significato formale che viene attribuito all’amicizia nei social network. Introdotta la questione se gli scambi cross – culturali possano essere facilitati o meno dall’utilizzo di Facebook, alcune domande successive del questionario somministrato agli studenti coinvolti nella ricerca hanno cercato di capire se questo strumento possa aiutare a conoscere le culture altre. Le risposte disattendono le aspettative. Perché da un lato i nostri studenti ci dicono nel 45% dei casi che raramente utilizzano social network

per conoscere aspetti socioculturali riferiti ad altre nazioni (e il 36.9% dei ragazzi dichiara addirittura di non usare mai internet per questi motivi), dall'altro ritengono tali strumenti inadatti per conoscere le culture differenti da quella di appartenenza (19.1%). Il 30.4% dei giovani interpellati, invece, ha usufruito della rete per approcciarsi a culture altre solo per puro caso e soltanto il 4.4% ne riconosce l'utilità. Queste risposte invitano a pensare che i ragazzi della digital generation siano poco esercitati a collocarsi nel mondo e molto interessati a vivere il proprio mondo quotidiano e locale. Per cui l'interesse per il diversamente altro non scaturisce spontaneamente, ma solo dopo esserne venuto a contatto ed è allora che i social network possono risultare strumenti di facilitazione della conoscenza.

Cosmopolitismo web 2.0

Nel questionario somministrato agli studenti coinvolti nella ricerca sono state inserite delle domande per analizzare un aspetto centrale della nostra ricerca quale è quello del cosmopolitismo e quanto la diffusione di questo atteggiamento esistenziale e relazionale possa essere favorita dai nuovi media. In merito possiamo rilevare che il 37.2% degli intervistati è convinto che internet aiuti a costruirsi una personale idea del mondo circostante, mentre il 33% è indeciso, confermando che la vita reale costituisce fattore insostituibile per la formazione della propria percezione del mondo. Inoltre, un buon numero dei nostri giovani (69.8%, contro il 12.9% che ha convinzioni opposte) pur riconoscendo che con internet le distanze geografiche siano state definitivamente abbattute, ritiene che questo potere della rete non li faccia sentire cittadini del mondo. Infatti il legame internet – cosmopolitismo è percepito dal 29.6% degli studenti intervistati, contro il 42.1% che non sente questa relazione ed il 25.8% che non sa esprimersi in merito.

Le peculiarità dei returnees

I returnees coinvolti nella ricerca hanno in gran parte svolto l'esperienza all'estero con Intercultura nel corso degli anni scolastici 2009/2010 (34.8%) e 2010/2011 (45.7%) ed è durata quasi per tutti – si registra un'unica eccezione – un intero anno (97.8%). Nord Europa ed il continente americano – da Nord a Sud – sono i luoghi più praticati. Gli USA (43.5% dei casi) sono stati la nazione più frequentata; a seguire si annoverano il Belgio, la Norvegia e la Germania (pari al 6.5%).

Circa i tempi medi giornalieri di connessione si osserva che quasi il 33% dei ragazzi dedica dalle tre ore in poi alla navigazione - oltre l'8% in meno di quanto dichiarato dagli studenti piemontesi e pugliesi -, mentre il 15.2% riesce a contenersi entro l'ora.

Come a casa propria, nell'esperienza all'estero con Intercultura quasi tutti i returnees (91.3%) avevano una connessione internet in casa e per 40 di loro (pari all'87%) l'accesso era in gran parte senza limiti. Pur potendo usufruire di internet praticamente nelle stesse condizioni di casa, nell'esperienza estera i returnees hanno avuto tempi di connessione decisamente più ridotti rispetto alle loro abitudini. “Solo” l'8.7% ha dichiarato di essersi connessi ad internet oltre le 3 ore al giorno (a casa era il 17.4%), mentre ben il 32.6% si connetteva non più di 1 ora al giorno (con un incremento di oltre il 17% rispetto alle abitudini quotidiane a casa).

Anche loro danno preminenza alle relazioni interpersonali, al contatto face to face rispetto a quello virtuale della rete. Nel corso della permanenza all'estero l'84.7% dei returnees ha incrementato il numero delle “amicizie” di almeno 100 nuovi contatti (il 54.3% di questi anche oltre 100) su Facebook. Tuttavia, a differenza dei contatti italiani, molti di quelli inseriti nel corso dell'esperienza all'estero corrispondevano a persone davvero frequentate e conosciute. Infatti, il 30.4% dei returnees (contro il 6.5% in Italia) ha dichiarato che circa la metà/più della metà dei nuovi amici su Facebook erano da considerarsi realmente tali, mentre il 28.3% ha indicato che il numero di

amicizie su Facebook non corrispondeva per nulla ad amicizie reali. Conformemente a quanto sostenuto nel corso di tutta l'analisi dei dati, internet ed i social network si specificano sempre più come strumenti utili, necessari per il mantenimento delle relazioni interpersonali. Il momento più difficile da gestire è stato il ritorno a casa dopo la permanenza all'estero. Infatti, il 26.1% ha utilizzato maggiormente i social network nei primi tre mesi. Dopo il "riassetto" i contatti si diradano e per il 45.7% dei returnees vengono mantenuti attivi soprattutto nel corso di ricorrenze particolari, come durante il Natale o per i compleanni. In generale, il 50% dei returnees chatta ancora spesso con le nuove amicizie fatte, mentre il 34.8% cerca i contatti, anche se spesso invano. Talvolta i social network servono per socializzare e raccontare la propria esperienza. Infatti, il 56.5% ha condiviso molte foto con i propri amici ed il 17.4% ha scritto dei post per comunicare gli stati d'animo durante il soggiorno, questi ultimi difficili da rivelare ai famigliari e/o agli amici al momento, come indicato dal 56.5%.

In aggiunta alle stesse domande poste agli studenti delle scuole piemontesi e pugliesi, che ci hanno consentito di comparare le risposte e ricavare importanti considerazioni sulla fruizione dei digital media da parte delle nuove generazioni, sono state inserite nel questionario somministrato ai returnees alcune domande volte a comprendere in che modo i new media possano o meno aver influito sulle esperienze all'estero; se la stessa esperienza extraterritoriale abbia modificato o meno anche le proprie abitudini a riguardo dell'uso di internet o dei social network.

Anche da questa sezione del questionario abbiamo ricavato dati molto interessanti.

Un primo elemento rilevante è che, nonostante il largo utilizzo di internet e dei social network, i nostri giovani sembrano non considerare tali strumenti in grado di sostituire l'esperienza sul campo. Al 65.2% dei returnees non è mai venuto in mente di usare i networks per conoscere il paese nel quale avrebbero fatto l'esperienza di stu-

dio all'estero con la proposta di Intercultura. Però con internet ed i social network i "nostri" returnees hanno attivato contatti prima della partenza (in particolare lo hanno fatto in 25, pari al 54.3%). Questi contatti per il 52.1% sono serviti, mentre il 28.3% non ha riscontrato alcun vantaggio da tali confronti. Certo, per questi risultati si potrebbero proporre spiegazioni che rimanderebbero alla superficialità, al non interesse, a motivazioni generiche nell'affrontare l'impresa, ma in continuità con i risultati già emersi dai dati precedenti e di quelli che seguiranno, ci sentiamo – invece – di sposare l'idea che su certe questioni, quali la costruzione e il mantenimento delle relazioni interpersonali e le esperienze di vita extraterritoriali, i giovani per ora mantengono la netta distinzione tra vite reale e vita virtuale, preferendo decisamente la prima alla seconda. Anche per la stessa esperienza all'estero vissuta dai returnees solo il 19.6% ha ritenuto abbastanza utile quanto aveva appreso da internet per adattarsi alla nuova realtà culturale. Poco e per nulla proficue si sono rivelate le conoscenze pregresse per il 32.6%.

Infatti, l'idea di partenza sulla cultura del Paese ospitante è stata disattesa per il 52.2% , confermata – invece – soltanto dall'8.7% . A giustificazione di ciò vi è la convinzione di quasi tutti (93.5%) che le emozioni provate durante il soggiorno all'estero fossero imprevedibili.

L'esperienza reale all'estero è risultata, dunque, essere differente da quella ipotizzata a tavolino. L'impatto emotivo è stato notevole, ma quasi il 57% dei returnees ha deciso di non condividere con familiari ed amici i propri stati d'animo vissuti nel corso dei momenti difficili, probabilmente perché – nella consapevolezza della barriera oggettiva data dalle distanze – hanno ritenuto opportuno non trasferire le proprie ansie sui propri cari e mettersi in gioco nello gestire lo stress emozionale. Il 76.5% tra coloro che hanno, invece, deciso di condividere le proprie difficoltà ha considerato i social network particolarmente utili per alleggerire il peso.

Dunque, nell'esperienza all'estero l'utilizzo della rete non è da considerarsi strumento essenziale per la conoscenza della nuova realtà

culturale, né per avviare e gestire relazioni interpersonali, dove – invece – il contatto diretto, i rapporti faccia a faccia risultano insostituibili. Diventa, al contrario, necessario per mantenere i contatti più con gli amici italiani che con i propri famigliari.

Nel questionario somministrato ai returnees coinvolti nella ricerca sono state inserite delle domande per analizzare un aspetto centrale della nostra ricerca quale è quello del cosmopolitismo e quanto la diffusione di questo atteggiamento esistenziale e relazionale possa essere favorita dai nuovi media. In merito possiamo rilevare che il 39.2% degli intervistati è convinto che internet aiuti a costruirsi una personale idea del mondo circostante, mentre il 37% è indeciso, confermando che la vita reale costituisca un fattore insostituibile per la formazione della propria percezione del mondo. Tuttavia, anche i nostri returnees sono d'accordo quasi all'unanimità (91.3%) sul fatto che grazie ad internet sono state abbattute le distanze geografiche. Ma, a differenza dei primi, in loro emerge una maggiore convinzione sia della relazione tra internet e la propria dimensione cosmopolita, sia di quella tra internet (i social networks in primis) e l'educazione alla mondialità. Infatti, il 65.2% è convinto che internet li faccia sentire cittadini del mondo e, soprattutto, il 58.7% – contro il 17.4% che la pensa in maniera opposta – ritiene che internet ed i social network siano utili strumenti di educazione interculturale.

Conclusioni

Da quanto esplicitato appare quindi, in maniera molto più marcata nei returnees che nei loro compagni di scuola, l'idea che l'identità odierna di coloro che abitano il pianeta terra stia assumendo sempre più le sembianze di un composito intreccio di appartenenze collegate fra di loro secondo lo schema della rete. Sguardo cosmopolita significa che in un mondo di crisi globali e di potenziali pericoli generati dal progresso le vecchie distinzioni – tra dentro e fuori, nazionale e internazionale, noi e gli altri – perdono il loro carattere vincolante e che per sopravvivere c'è bisogno di un nuovo realismo, un realismo

cosmopolita (Beck, 2002). La glocalizzazione è dunque una svolta epocale, determinata dal mutamento dei paradigmi organizzativi del mondo e della società, soprattutto per effetto dell'innovazione tecnologica, che ha profondamente cambiato il nostro modo di rapportarci ai concetti di tempo e di luogo. Oggi l'uomo sta sperimentando la scoperta dell'opportunità di vivere in un contesto dominato dalla mobilità, delle persone, delle cose e dei segni. Nel passaggio da un mondo inter-nazionale a uno glocal, è stata proprio la nuova concezione della mobilità a modificare profondamente tutta una serie di parametri concettuali ai quali eravamo abituati, fra i quali l'idea di cittadinanza, di appartenenza, e di nazionalità (e dunque anche del concetto stesso di relazioni inter-nazionali). Su questa trasformazione e sulle conseguenti nuove concettualizzazioni legate alla definizione di confine e di territorio si dovrebbero sviluppare profonde riflessioni. Comprendere a fondo la portata di una rivoluzione, in qualunque sfera essa si manifesti, proprio mentre è in pieno svolgimento, è impresa ardua se non impossibile. Come prevedere quali e quante tra le promesse o le minacce, le aspettative o i timori saranno confermati tra dieci o venti anni? E' questa la situazione in cui ci troviamo oggi: la rivoluzione digitale promette, attraverso i suoi sostenitori e i suoi protagonisti, di cambiare radicalmente e in meglio sia il funzionamento globale della società sia la vita degli individui. E naturalmente genera simmetriche paure tra quanti temono invece che tali cambiamenti si possano rivelare involuzioni e regressioni. Le tensioni ideologiche sono tanto più acute in quanto alla base del cambiamento si pone una pervasiva diffusione della tecnologia nella vita sociale. Abbiamo cercato di assumere in questo contesto una posizione equidistante dalle opposte ideologie e cercato semplicemente di descrivere i processi di cambiamento in atto senza concedere troppo all'apologia o alla detrazione. Per questo abbiamo ritenuto opportuno fornire i dati scaturiti dalla ricerca per capire a fondo in che cosa consista e che uso ne venga fatto dagli adolescenti italiani del complesso di tecnologie che sono alla base della rivoluzione digitale. Supportati da tale bagaglio ci siamo impegnati a studiare come

tali tecnologie stiano influenzando varie sfere della vita sociale e culturale, cercando di individuare quelle che riteniamo tendenze del cambiamento piuttosto che risultati conseguiti e processi conclusi.

Punti salienti emersi dalla discussione seminariale

La ricerca è stata presentata nella sessione “Giovani, incontri interculturali e rete” e condivisa con 28 partecipanti (un gruppo eterogeneo nella sua composizione).

Molti gli spunti di discussione, le domande e le considerazioni emerse. Un primo gruppo nell’esprimere il suo interesse (come genitore, educatore, docente, cittadino) nel voler comprendere la dimensione ed i processi di comunicazione e di costruzione dell’identità attraverso la rete ha dichiarato una precisa preoccupazione relativa ad un presunto slittamento delle relazioni face to face in favore di quelle sviluppate attraverso la rete. È stato sottolineato come oggi rispetto alle questioni riguardanti la “rivoluzione digitale” la società sembri schierarsi su due posizioni fortemente polarizzate: da una parte c’è chi sostiene con fermezza una sorta di “idolatria” della rete e dei suoi processi di connessione e di democraticizzazione della comunicazione e dall’altra chi, mostra un atteggiamento, per dirla con Orazio (*Ars Poetica*, 173) da “*laudator temporis acti*”, manifestando una totale chiusura verso questi nuovi strumenti e verso la loro diffusione tra le nuove generazioni (vedi Postman N., *I media stanno distruggendo l’infanzia*, 1983).

Con il gruppo, a seguito della presentazione dei risultati della ricerca, si è riflettuto su come la rete, internet, rappresentino utili strumenti per la formazione di cittadini “digitali e interculturali” ma che essendo semplicemente degli strumenti, devono essere accompagnati da processi di riflessione circa la loro portata educativa. La Media Education è infatti quel settore dell’educazione che oggi riflette sui nuovi media ICT (Information and Communication Technologies) in una dimensione pedagogica, analizzandone i limiti ed i possibili rischi che un utilizzo non corretto possono far scaturire. Da sottolineare

come molti degli studi e delle ricerche pubblicizzate a livello internazionale sono spesso state tese a sottolineare le dimensioni “patologiche” dell'utilizzo della rete (che si concretizzano in fenomeni di derealizzazione, spersonalizzazione, alienazione) e raramente ad indagare la dimensione quotidiana di costruzione delle identità attraverso la rete, la comunicazione peer to peer ai tempi del web 2.0, l'utilizzo di questi strumenti per facilitare i processi di apprendimento, di sviluppo di un particolare tipo di intelligenza che Gardner ha definito “intelligenza relazionale” la quale si configura come matrice del pensiero interculturale, di sollecitazione ad una dimensione di cittadinanza attiva.

Un secondo gruppo costituito da esperti di comunicazione/educazione (docenti universitari) hanno confrontato i dati presentati con quelli di altre ricerche su tematiche affini condotte nelle loro università ritrovando pienamente i trend delineati. I giovani adolescenti italiani sembrano infatti tenere ben distinta la dimensione virtuale da quella reale e utilizzano queste nuove possibilità di comunicazione (essenzialmente tra pari) per mantenere relazioni con persone conosciute nella realtà. La dimensione allarmistica, paventata da alcuni partecipanti al seminario, legata all'utilizzo di un'identità on line diversa da quella off line sui social media riguarda infatti essenzialmente il mondo “adulto” (utenti sopra i 30 anni) e in rarissimi casi quello adolescenziale.

Molti dei partecipanti invece ritenevano il fenomeno del navigare con false identità connesso alle giovani generazioni. Circa l'utilizzo dei nuovi media nella scuola si è discusso con un gruppo di partecipanti legati a diverso titolo al mondo dell'educazione (docenti di istituti primari, secondari di primo e secondo grado, formatori, educatori).

Ciò che è emerso dalla discussione è la significativa assenza nella scuola italiana della Media Education e dell'E-learning.

L'e-learning andrebbe quindi concepito come uso sistematico e integrato delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione).

ne) nelle azioni formative finalizzate a sostenere i processi di apprendimento. La stessa Comunità Europea nel Piano d'azione e-learning, adottato nel marzo 2001 ed esteso fino al 2004, lo intende come utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento, agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza e individua cinque linee operative : sviluppare l'integrazione completa delle TIC nell'insegnamento e nella formazione, creare infrastrutture flessibili per mettere l'e-learning alla portata di tutti; definire e promuovere la cultura digitale, creare una cultura dell'apprendimento per tutta la vita, sviluppare dei servizi e dei contenuti educativi di qualità in Europa. Si è convenuti come il ruolo dell'insegnante formatore non è più da tempo quello di trasferire conoscenze dichiarative o di spiegarle meglio per assicurare una corretta decodificazione - interpretazione, ma piuttosto quello di aiutare a scegliere il modo corretto per risolvere problemi, proponendo anche vie operative per far pratica e utilizzando media di comunicazione in grado di creare contesti amichevoli ed emotivamente coinvolgenti. Nelle scuole mancano ad oggi capacità legate alla Media Literacy che implica necessariamente il saper leggere e scrivere i media.

Se queste capacità venissero invece sviluppate all'interno dei percorsi formali di istruzione si consentirebbe ai ragazzi di interpretare e dare giudizi consapevoli come consumatori di media, e di diventare loro stessi produttori di media.

Si è sottolineato nel corso degli interventi come bisogna far attenzione a non confondere la media education con l'insegnamento che avviene attraverso e con i media .

Un altro tema affrontato, oggetto di una vivace discussione all'interno del seminario, è stato quello del cosmopolitismo. La domanda che un gruppo di partecipanti si è posto è se i nuovi social media aiutano a sentirsi cittadini del mondo o cittadini nel mondo?

Un gruppo di partecipanti esclude che l'essere immersi nella rete di per sé possa creare una coscienza cosmopolita, cosa poi confermata

dai dati della ricerca dove addirittura la visione del Paese ospitante da parte dei returnees costruita attraverso la rete si è dimostrata stereotipata, illusoria e non capace di restituire i tratti originali della cultura del Paese “altro”.

La dimensione del viaggio, della relazione, dello scambio, del “resettaggio mentale” sui codici delle culture altre, delle competenze interculturali possono svilupparsi solo in una situazione di realtà come dimostrato dal confronto dei dati emersi nella ricerca tra returnees e studenti che mai hanno trascorso un periodo di studio all'estero.

Poiché tra i partecipanti al seminario erano presenti figure che si occupano di formazione all'interno di Intercultura si è discusso anche su come i concetti veicolati dalla ricerca, le sollecitazioni emerse dalla discussione potessero trovare una loro “traduzione” all'interno delle attività di formazione studenti.

Si è ipotizzato un breve percorso formativo intitolato “Tu come sei utente?”

Un momento di auto-riflessione su : cosa ci sia di positivo e negativo nella tua esperienza in Italia e all'estero con la rete (mentre si narra si dà ordine alle proprie idee); su come ci si presenti online; sarebbe interessante effettuare una mappatura dei contatti di Facebook ad esempio, ad un mese dall'arrivo in Italia, a due mesi, a tre mesi, ect. Si è quindi riflettuto su come questi nuovi strumenti possano aiutare nella narrazione di sé e dell'esperienza (narratorio).

Dalla discussione è emerso che sarebbe interessante proporre sette o otto temi sensibili tra i giovani per verificare come vengano trattati in maniera diversa nei diversi Paesi del mondo.

Punto nodale emerso anche dalle esperienze interne alla vita associativa di Intercultura è di come, a proposito di rete e comunicazione, bisognerebbe

ragionare con le famiglie che vedono l'essere on-line dei loro figli (partiti all'estero con Intercultura) per 24 ore al giorno una rassicurante forma di controllo. La rete quindi che unisce, aggrega, ma che può anche imprigionare.

Concludendo il gruppo appare condividere l'impostazione seconda la quale alla Media Education spetti il compito di cogliere e di far cogliere le innegabili

opportunità che i media offrono alle nuove generazioni in termini di crescita e confronto culturale, di socializzazione e democraticizzazione, di preparazione al mondo del lavoro, e al tempo stesso di sviluppare la capacità di interagire in maniera riflessiva, attiva e informata al mediascape contemporaneo. è come affermato da G. Cappello (in D. Buckingham, *Media Education*, Erickson, Trento, 2006 pag.14) "non è questa forse la migliore dimostrazione che proprio quando striscianti si fanno le tentazioni di rottamare l'educatore a favore di onnipotenti tecnologie, più si affermi l'importanza della sua funzione di mediazione tra i soggetti e la realtà, il potere, le istituzioni, il mercato?"

Bibliografia

- Adoni, H. - Nossek, H., The new media consumers. Media convergence and the displacement effect, "Communication", 26, I, pp.59-83, 2001
- Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma 1988
- Bachmair, B., Bazalgette, C., The European Charter for Media Literacy. Meaning and potential, "Research in Comparative and International Education", 2, I, pp.80-87, 2007
- Barnes, S.B., A privacy paradox. Social networking in the United States, "First Monday", 7, 9, 2006
- Bauman, Z., *The Individualized Society*, Polity, Cambridge, 2001
- Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educative*, Franco Angeli, Milano 1984
- Beck, U., *Risk Society. Towards a New Modernity*, Sage, London, 2005
- Bolter, J.D., -Grusin, R., *Remediation. Understanding New Media*, MIT Press, Cambridge, 1999
- Buckingham, D., The electronic generation? Children and the new media, in L.

Lievrouw- S. Livingstone, (eds), *The Handbook of New Media*, Sage, London, 2002

- Buckingham, D., *Is there a digital generation?*, Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, pp.1.13, 2006
- Buckingham, D., *The media literacy of Children and Young People*, Office of Communication, London, 2005
- Cassell, J., *Towards a model of technology and literacy development. Story listening System*, *Journal of Applied, Developmental Psychology*, 25, 1, pp.75-105.
- DCMS, *A General Statement of Policy by the Department for Culture, Media, and Sport on media Literacy and Critical Viewing Skills*, Department for Culture, Media and Sport Broadcasting Policy Division, London, 2001
- Drotner, K., *Media on the move. Personalised media and the transformation of publicness*, in S. Livingstone(ed), *Audiences and Publics, When Cultural Engagement Matters or the Public Sphere*, Intellect Press, Bristol, pp.187-212, 2005
- Fornasari A., *Incontriamoci a scuola. Dinamiche e prassi di educazione interculturale nelle scuole di Martina Franca*, Arti Grafiche ,Favia,Bari,2010
- Gee J.P., *Learning theory , videogames, and popular culture ,* in K. Drotner –S. Livingstone, (eds), *International Handbook of Children, Media and Culture*, Sage, London, pp.196-212, 2002
- Giddens, A., *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Polity, Cambridge, 1991
- Habermas, J., *The Theory of Communicative Action. Life-world and System. A critique of Functionalist Reason*, vol. 2, Polity, Cambridge, 1986
- Hannerz U., *La diversità culturale*, trad. it., Bologna, il Mulino 2001
- Jenkins, H., *An Occasional Paper on Digital Media and Learning. Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, The John D. and Catherine T. Macarthur Foundation, Chicago, 2006
- Jenkins, H., *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York Press, New York, 2006
- Kant, *Critica della Ragion Pratica ed altri Scritti Morali*, Utet, 2006
- Livingstone S., *New media, new audiences*, *New Media and Society*, 7, 1, pp-59-66, 1999
- Livingstone, S., *Critical debates in internet studies. Reflections on an emerging field*, in J. Curran-M. Gurevitch (eds), *Mass Media and Society*, 5 ed. Sage, London, pp.9-28, 2005
- Livingstone, S., -Helsper, E. J., *Gradations in digital inclusion. Children, young*

people and the digital divide, *New Media and Society*, 9, pp. 671-696, 2007

- Merchant G., Identity, social networks and online communication, *E-Learning*, 3,2,pp.235-244, 2006
- Meyrowitz, J., *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behaviour*, Oxford University Press, New York, 1995
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni PSTD (Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche)*, (2000)
- Morin E. Kern Anne B., *Terra-Patria*, Cortina Raffaello, 1994
- Moscovici S., *Le rappresentazioni sociali*, il Mulino, Bologna 2005
- Ofsted, *ICT in Schools-The Impact of Government Initiatives Five Years on, in internet*, 2004
- Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997
- Prensky, M., Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-2, 2001
- Rapporto audiweb, giugno 2012,
- Rapporto Istat: Cittadini e nuove tecnologie (20/12/2011)
- Santelli Beccegato M.L., *Pedagogia Interculturale. Considerazioni epistemologiche*, in A. Parrucca (a cura di), *Pedagogia Interculturale e dimensione europea dell'educazione*, Edinova, Lecce 1996
- Santelli Beccegato L., *Interculturalità e futuro. Analisi, riflessioni, proposte pedagogiche ed educative*, Levante, Bari 2003
- Santerini M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Editori Laterza, Bari 2004
- Turkle, S., *Life on the screen. Identity in the Age of Internet*, Simon and Schuster, New York, 1995

Chi e cosa perde o guadagna nell'e-ra digitale. Uno sguardo alle pratiche sociali e scolastiche delle nuove generazioni

Gianni Marconato

Psicologo e formatore. Il suo interesse è per i meccanismi che attivano, sostengono e migliorano i processi di apprendimento. Da quasi 30 anni si occupa anche di formazione a distanza ed approda “naturalmente” all’uso didattico delle tecnologie per le quali ricerca modalità operative (a distanza ed in presenza) che contribuiscono al miglioramento dei processi di apprendimento. Ha realizzato numerosi progetti di didattica con le tecnologie ideando e sviluppando differenti tipologie di “ambienti di apprendimento” digitali. Su questi temi ha pubblicato due libri e numerosi articoli su riviste professionali e scientifiche. Opera come libero professionista e svolge insegnamenti e laboratori presso le università di Padova e Verona. I suoi riferimenti concettuali ed operativi sono di matrice cognitivista e costruttivista. È presente ed attivo in numerosi ambienti on-line, condivide le sue esperienze e riflessioni attraverso il blog “Apprendere (con e senza le tecnologie)” in www.giannimarconato.it ed è animatore del network di pratica “La scuola che funziona” in www.lascuolachefunziona.it. È membro del Direttivo della Società Italiana di e-learning dove è delegato per i Social Media ed è delegato Education nell’associazione NordEst Digitale

Abstract: *Come giustamente evidenzia la tematizzazione di questo convegno, l'informatica, internet e da ultimo la pratica del social networking, generano atteggiamenti sociali e culturali spesso opposti ed oscillanti tra l'osannare ed il criminalizzare gli strumenti stessi, ma anche le pratiche che grazie a questi nuovi strumenti ed approcci vengono attivate a livello individuale e collettivo. Come tutte le problematiche che si manifestano nella società e nelle interazioni tra le persone, anche questa è complessa: non ha una "soluzione" unica, vera, ma presenta numerosi punti di vista, ognuno dei quali legittimo essendo fondato su presupposti etici, culturali, filosofici, scientifici differenti oppure su interessi di particolari gruppi. Il workshop fa propria la prospettiva del valore aggiunto delle*

innovazioni culturali, sociali e pratiche attivate dall'avvento delle tecnologie digitali e di internet e quella della necessità di guardare a queste innovazioni secondo schemi di riferimento nuovi orientati a cogliere ciò che queste innovazioni portano con sé piuttosto che evidenziare ciò che non c'è più. Un approccio a conoscere le cose per quello che sono e di nuovo apportano e non per quello che non sono più rispetto a schemi culturali e sociali in uso in un'era pre digitale. Nel corso del workshop, a partire dalla presentazione dei risultati di alcune ricerche sugli usi di internet e dei social network da parte dei giovani e di alcune concettualizzazioni presenti in letteratura, verranno presentate e discusse alcune prospettive dalle quali poter dare una o più risposte alle domande poste nella presentazione del convegno.

Danni o cambiamenti?

Quando oggi si legge o si parla di tecnologie digitali, di internet e di social network l'atteggiamento prevalente è di segno negativo: si evidenziano i pericoli in cui gli utenti incorrono attraverso un uso smodato di tali tecnologie, i danni che le nuove e spesso compulsive pratiche inducono nei sistemi affettivi e cognitivi soprattutto dei giovani, le emozioni e abilità che si perdono quando alla comunicazione ed all'interazione faccia a faccia si sostituisce quella "virtuale", quella mediata dal computer.

Non è solo a livello di senso comune che si rileva questo atteggiamento: non sono poche le ricerche "scientifiche", soprattutto quando ne danno notizia gli organi di informazione, che mettono in luce rapporti deformati con la realtà, perdita o riduzione di importanti abilità cognitive, disturbi dell'affettività. Più che intenti conoscitivi, pare che non poche ricerche ed indagini perseguano una comunicazione sensazionalistica o la messa in evidenza di ciò che viene perduto nelle abilità personali e nei rapporti interpersonali quando si utilizza strumentazione digitale. Forse, se l'atteggiamento fosse quello fenomenologico, della comprensione di quanto sta accadendo, se ne scoprirebbe la specificità e se ne coglierebbe l'originalità rispetto a pratiche e significati propri di epoche pre-tecnologiche.

A rendere fluida e scivolosa la questione è la sua reattiva “giovinezza”: l’uso della comunicazione mediata dalle tecnologie ha appena qualche decennio di vita; le pratiche del social networking attraverso Facebook ne hanno meno di 10. Troppo poco tempo perché possiamo considerare stabilizzate le pratiche associate e possiamo fare affermazioni certe su cosa implichi l’avvento del digitale nelle nostre vite, soprattutto se vogliamo trarre conclusioni sul “danno” che queste hanno eventualmente causato, o stanno causando, soprattutto alle nuove generazioni.

Quello che possiamo sensatamente fare è di osservare, annotare, riflettere con senso critico, formulare ipotesi, registrare tendenze e costruire passo dopo passo un insieme sempre più solido di argomentazioni.

In questa prospettiva, l’idea che mi sono fatto è che mano a mano il digitale entra nelle abitudini quotidiane, anche grazie al miglioramento delle performance tecniche ed alla diminuzione dei costi, determina nuove modalità di agire pratiche micro e macro sociali consolidate (come le relazioni di amicizia, la condivisione di esperienze professionali, la partecipazione alla vita pubblica); non sono ancora certo che ne stia creando di completamente nuove. Molte di queste pratiche, mi pare siano arricchite, “aumentate”, rese più efficienti ed efficaci.

Assumiamo una prospettiva storica? I proto-resistenti

Non essendo così facile andare oltre le ragionevoli ipotesi interpretative su cosa stia accadendo osservando i fatti attuali, forse ci potrebbe venire in aiuto assumere la prospettiva storica, almeno per tentare un’interpretazione delle resistenze e delle barriere che sembrano erigersi davanti al nuovo che avanza.

Those who do not study history are destined to repeat its mistakes.

G. Santayana

Per non ripetere “storici” errori di valutazione, prendiamo brevemente in considerazione alcune delle valutazioni rivelatesi poi fallaci ed attribuite, in differenti epoche, a personaggi di indubbio valore.

Platone, a proposito dell’invenzione delle lettere dell’alfabeto e del fatto che con esse gli egizi potranno diventare più saggi:

...e ora tu, che sei il padre delle lettere, ti sei lasciato condurre dall’affetto ad attribuire loro un potere opposto a quello che hanno in realtà. Questa invenzione, infatti, produrrà l’oblio delle menti di coloro che ne apprenderanno l’uso, perché non eserciteranno la memoria. La fiducia nella scrittura prodotta da caratteri esteriori che non sono parte di loro, scoraggerà l’uso della memoria che è dentro di loro. Tu hai inventato un elisir non della memoria, bensì del richiamare alla memoria; e offri ai tuoi allievi l’apparenza della saggezza, non la saggezza vera, poiché essi leggeranno molte cose senza istruzione e quindi sembreranno conoscere molte cose, mentre sono per lo più gente ignorante con cui è difficile andare d’accordo; infatti non sono saggi ma solo apparentemente tali.

Socrate considerava la scrittura come versione impersonale, snaturata e anonima del discorso orale. Newton diffidava delle persone che si acculturavano da sole, autodidatte, senza la valida guida universitaria.

Erasmus da Rotterdam non accoglie l’invenzione della stampa in modo positivo, ed infatti afferma:

...in quale angolo del mondo ancora non vola questo sciame di nuovi libri? Può anche essere che uno qua e uno là contribuisca a qualcosa che sia degno di essere conosciuto, ma un eccessivo numero di essi è pericoloso per gli studiosi, perché produce sazietà, e anche delle cose buone la sazietà è dannosa [...]. Gli stampatori stanno riempiendo il mondo di libri, non solo di opere insignifi-

canti (come, forse, quelle che io scrivo) ma anche di libri stupidi, ignoranti, diffamatori, deliranti, irreligiosi e sediziosi, diffamatori, causa di mali e guerre sanguinose.

Tanti atteggiamenti di opposizione al nuovo dettati dal timore che qualcosa di noto, di consolidato, di utilizzato, che si sapeva usare, di cui si conosceva la portata, a cui si dava un significato, venisse a mancare e con esso tutte le “comodità” associate. A favore di cosa? Di un nuovo di dubbia utilità? Che cancellava pratiche consolidate? O, anche, il timore per un nuovo che dava segnali di destabilizzare significativamente il vecchio? Non solo modi di fare differenti, ma veri e propri sistemi di potere che su quelle pratiche si basavano che rischiano di implodere sotto la pressione delle nuove “tecniche” che avanzano.

Ritengo che sia proprio la dimensione del potere, del passaggio di mano del potere, a stare alla base delle resistenze feroci che si attivano quando viene percepito il potenziale dirompente del nuovo. Non è tanto, quindi, la non comprensione del significato del nuovo a erigere le barriere, ma una comprensione fin troppo nitida delle sue implicazioni sul proprio sistema di potere. Barriere a difesa dello spazio di potere (economico, sociale, culturale, professionale, di status ...), cercando di resistere quanto più a lungo possibile

Riprendendo la prospettiva storica, il caso Gutenberg è un chiaro esempio del potere rivoluzionario che il semplice avvento di un nuovo sistema di stampa ha avuto sugli equilibri economici, sociali, politici dell'epoca.

La facilità ed il relativo basso costo di riproduzione dei libri ha consentito una rapida diffusione delle idee e non solo di quelle “organiche” ai sistemi di potere allora in vigore e relative ai dogmi da loro professati, ma anche di idee eretiche ed antidogmatiche.

La libera ed agevole circolazione delle idee ha dato il via al vasto cambiamento sociale, economico, culturale ed politico associato con

la rivoluzione francese.

Con la pubblicazione delle tesi di Lutero si è originato uno scisma all'interno della chiesa cattolica ed è progressivamente venuta meno l'autorità della Chiesa centrale. Il monopolio della conoscenza, della cultura da parte di un élite che deteneva l'accesso al sapere formalizzato grazie al costo dei libri stampati a caratteri fissi, viene progressivamente meno. Il controllo sociale delle attività politiche si attiva tramite la pubblica opinione che si forma grazie alla comparsa dei giornali.

La semplice invenzione di un macchinario per la stampa ha messo in moto una catena di cambiamenti che hanno indotto cambiamenti prima culturali e successivamente nei sistemi di potere.

L'avvento del digitale e di internet rappresenta una rivoluzione di portata epocale almeno pari a quella di Gutenberg e chi è consapevole dell'impatto della rivoluzione gutemberghiana teme (o spera) l'impatto della rivoluzione di internet.

Chi può, si difende. Gli allarmismi lanciati contro il nuovo altro non sono che lotte per il mantenimento del potere, non nobili azioni a difesa di una cultura, di valori, di pratiche, di abilità che rischiano di scomparire.

La censura di internet in Cina è, ad esempio, una evidenza inconfutabile dell'opposizione di un sistema di potere a cambiamenti che si percepiscono come estremamente pericolosi. Esattamente come le opposizioni che ha dovuto patire Gutenberg.

La storia si ripete? I neo-resistenti

Come detto in apertura, a leggere i giornali, le ricerche “scientifiche” che recensiscono, le indagini fatte dai giornalisti, si ha la sensazione che l'uso massiccio che i giovani, e non solo loro, fanno delle tecnologie sia dannoso.

Un gruppo di insegnanti che si è aggregato nel network Athena della

Fondazione Pubblicità Progresso ha recentemente lanciato l'allarme contro la stupidità generata dall'uso delle tecnologie anche a scuola. I nostri insegnanti evidenziano che i loro studenti manifestano un linguaggio poco strutturato, l'incapacità di approfondire, la tendenza all'apprendimento meccanico, la mancanza di un pensiero critico, Associando queste problematiche all'uso che gli studenti fanno delle tecnologie, la corrispondenza biunivoca problemi scolastici e uso della tecnologia è presto fatta ed il rimedio è presto trovato:

- Vietare smartphone e iPad in aula;
- Rivalorizzare l'insegnamento del latino e del greco;
- Ripristinare la scrittura a mano;
- Regolamentare l'utilizzo delle nuove tecnologie a scuola da riservare a ricerche o sperimentazioni.

Altro esempio: ricercatori statunitensi attraverso un esperimento su 70 soggetti hanno inteso provare gli effetti diretti dell'intelligenza artificiale sui nostri circuiti cerebrali ed i risultati provano i danni dell'eccesso di tecnologia...

...le tecnologie creano realtà alternative immaginarie e convincenti e noi perdiamo per strada le nostre capacità più avanzate: quelle empatiche e relazionali. Le macchine cambiano i cervelli.

Nel primo caso abbiamo una evidente errata attribuzione della responsabilità dei "problemi" presentati dagli studenti all'uso della tecnologia. Nel secondo caso si sono tratte delle conclusioni "scientifiche" sugli impatti delle tecnologie attraverso un esperimento con un campione molto limitato di utilizzatori, appena 70.

Queste semplici citazioni sono solo un esempio di tanta letteratura sui significati che vengono attribuiti da chi guarda da fuori il "fe-

nomeno” del consumo tecnologico delle persone. Ma chi quei fatti li osserva da dentro e con partecipazione, comincia ad intravedere pratiche allo stato nascente ma autentiche.

Quali impatti hanno le tecnologie digitali nelle pratiche ordinarie delle persone?

Sembra che le pratiche digitali dei giovani alle prese con le tecnologie sconvolgano gli schemi mentali di tanti adulti. Quei comportamenti, normali per loro, diventano incomprensibili per gli adulti e sono tanto più incomprensibili quanto più noi adulti tendiamo a leggerli in termini di differenze con quelli ritenuti “normali”, differenze sottrattive più che additive. Vediamo con estrema facilità cosa i ragazzi d’oggi non hanno, non fanno, non sono. E li vediamo poco o per nulla riflessivi, superficiali, incapaci di un lessico ricco e di una grammatica corretta, poveri di argomentazioni, sfuggenti alla lettura - soprattutto a quella “buona” -, incapaci di “autentiche” relazioni sociali, isolati in un mondo virtuale di chat, sms, facebook. Presi come siamo nell’evidenziare scrupolosamente cosa non sono, ci precludiamo l’opportunità di vedere e di capire cosa realmente sono. Non cogliamo i loro strumenti e le loro modalità di comunicazione, il loro modo di costruire e di intrattenere le relazioni sociali, di costruirsi un’identità, di affrontare il mondo e di relazionarsi con gli adulti; non cogliamo neppure il loro modo di apprendere.

Se è questa le realtà, come possiamo interagire con loro, anche per educarli? Come possiamo ottenere la loro stima e fiducia (come adulti, come genitori, come formatori ed educatori), condizioni indispensabili per esercitare il nostro ruolo?

Esistono i nativi digitali?

A disorientare ancor più gli adulti alle prese con la comprensione dell’universo giovanile agiscono tanti stereotipi che veicolano, come

slogan, significati fuorvianti. Tra questi, particolarmente dannoso si è rivelato essere il non-concetto di “nativo digitale”, assunto nel linguaggio comune, ma anche nelle rappresentazioni mentali degli adulti genitori oppure insegnanti, a descrittivo totalizzante del giovane d’oggi, tutto tecnologico, in tutto e per tutto diverso dall’“immigrante” digitale, irraggiungibile nelle sue abilità tecnologiche ed in virtù di questo psicologicamente, affettivamente e cognitivamente differente da chi è nato e vissuto in era pre-digitale. Una “specie” con cui è quasi impossibile misurarsi e per questo si abdica alla responsabilità di una comprensione e di una interazione. Il così detto “nativo digitale” non esiste (lo ha chiaramente affermato Prensky, inventore del termine); i giovani, presi nel loro insieme, non sono particolarmente abili nell’uso del digitale e non lo sono diversamente dalle persone adulte. Le eventuali differenze, anche a livello neuronale, della mente di una persona che faccia uso intensivo delle tecnologie sono tutte da dimostrare.

I giovani perdono tempo in internet?

Una delle leggende metropolitane che circolano sui comportamenti (problematici) dei giovani è che essi perdono tempi in internet.

Per l’adolescente tecnologico, il telefonino e la tastiera del PC sembrano essere estensioni fisiche del proprio corpo, un apparato digitale sempre a disposizione per “fare” sempre qualcosa, per essere sempre connesso con qualcuno. Una perdita di tempo, una fonte di distrazione, un ostacolo a concentrarsi sulle cose davvero importanti. Ma è sempre e proprio così?

Uno studio estensivo sugli adolescenti americani e sull’uso che fanno di internet¹ ci può aiutare a comprendere meglio il fenomeno e a vederlo anche dalla parte di chi delle tecnologie fa uso. Lo studio è durato tre anni ed ha coinvolto 800 adolescenti con 5000 ore di os-

1 Kids’ Informal Learning with Digital Media: An Ethnographic Investigation of Innovative Knowledge Cultures realizzato per conto della Fondazione Mac Arthur alla University of Southern California and University of California, Berkeley

servazione ed ha dimostrato che stando online questi giovani sviluppano importanti abilità sociali e tecniche e spesso lo fanno in modi che gli adulti non comprendo o a cui non attribuiscono valore. Le tecnologie, sono, infatti i nuovi attrezzi della cultura giovanile.

Gli stili di apprendimento e l'atteggiamento dei giovani verso l'apprendimento stesso sono sorprendenti perché contraddicono ciò che si può notare quotidianamente a scuola e in famiglia e cioè che i giovani non amano studiare, non lo fanno e quando lo fanno avviene sempre con fatica, con fastidio e con un approccio superficiale. Da come i giovani affrontano i compiti di apprendimento su tematiche per loro significative emerge un quadro diverso e sorprendentemente positivo, a testimonianza che non esiste, nei giovani, un rifiuto tout-court della fatica, dell'impegno correlato allo studio in genere, ma un rifiuto dello studio "scolastico". Si può ipotizzare che questo avvenga sulla base della significatività, per loro stessi, di ciò che viene loro proposto e sulla base dell'utilità percepita dell'oggetto d'impegno nell'apprendimento. Si potrebbe quindi dire che, quando un compito di apprendimento è orientato ad uno scopo e non si apprende solo per apprendere, anche i giovani "tecnologici" non rifuggono dal compito ed anzi lo completano con successo.

Frequentare internet diminuisce la socialità?

Altra tematica calda del rapporto giovani ed internet è la perdita di socialità che conseguirebbe all'isolamento in cui si costringono i ragazzi che comunicherebbero sempre di meno con modalità faccia-a-faccia preferendo l'intermediazione tecnologica. Alla perdita di socialità conseguirebbe una limitazione quantitativa e qualitativa delle possibilità di affrontare adeguatamente la fase critica dell'adolescenza attraverso esperienze in un mondo reale.

In una ricerca² basata su studi longitudinali, dopo aver considera-

2 P. M. Valkenburg, J. Peter (2009), Adolescent and Internet. Social consequence of Internet for adolescents. A decade of research. In *Current Direction in Psychological Science*, February, 2009. Recuperato in http://www.psychologicalscience.org/journals/cd/18_1_inpress/

to un'ampia letteratura sull'argomento, gli Autori sono giunti alla formulazione di quella che loro chiamano *The Internet-enhanced self-disclosure hypothesis*, il miglioramento dell'abilità sociale di raccontare se stessi e di stabilire efficaci relazioni sociali, dovuto all'uso di internet.

Diversamente da quanto evidenziato dagli studi sull'argomento fatti negli anni '90 (che sostenevano l'ipotesi dell'effetto negativo dell'uso delle tecnologie della comunicazione), gli studi più recenti evidenziano un effetto positivo.

Ciò che secondo gli Autori ha provocato questa inversione di impatto è l'utilizzo più generalizzato che ora si sta facendo dell'interazione on-line e questo fa sì che l'interazione mediata dalle tecnologie non sia altro che un'ulteriore risorsa per i giovani per interagire tra di loro.

Studi precedenti evidenziavano che internet motivava i giovani ad interessare relazioni superficiali, a sprecare tempo con sconosciuti, a ridurre le relazioni sociali e il benessere. Questi gli "effetti riduttivi". A quei tempi, la maggior parte della rete sociale di una persona era ancora off-line e le relazioni off-line erano tenute separate da quelle on-line. Dal 11% di giovani on-line si è passati ora all'84% e le dinamiche sono radicalmente cambiate. Secondo lo studio in oggetto, con la facilitazione della connessione on-line e con quasi l'intero network personale anch'esso on-line, lo stare on-line non solo non riduce ma incrementa la connessione e il benessere sociale.

La quantità di attività svolta in rete e l'estensione della rete delle relazioni on-line determina la qualità delle relazioni che lì si svolgono.

Quali conclusioni possiamo trarre?

Conclusioni provvisorie, ovviamente.

Quali implicazioni abbia oggi il digitale per i significati e le pratiche, soprattutto dei giovani, è presto per dirlo. La realtà digitale è del tutto

Valkenburg.pdf

nuova e di questa intravediamo a mala pena i contorni, che sono essi stessi sfumati. Come tutti i fatti nuovi, l'atteggiamento più utile da tenere è quello dell'osservazione, sospendendo ogni giudizio ed ogni conclusione. Una osservazione che non dovrebbe essere viziata da una postura da retro-visione, un atteggiamento che porta a rilevare cosa oggi manchi nei comportamenti e nelle abilità in seguito all'uso del digitale, ma essere protesa a cogliere cosa di originale si sta manifestando dando per scontato che qualcosa vada perduto (la capacità di scrivere a mano, ad esempio) ma che anche qualcosa di diverso viene acquisito (la capacità di utilizzare una grande quantità di informazioni, sempre ad esempio).

Se agli inizi dell'era digitale poteva avere senso considerare le pratiche basate sul digitale come "virtuali", ovvero qualcosa che esiste in potenza, che simula la realtà, ora queste pratiche si stanno connettendo come una parte importante ed integrata dell'agire umano. In questa prospettiva, il "virtuale" sta scomparendo e stiamo assistendo alla convergenza del "reale" con quello che era "virtuale" a comporre una realtà che provvisoriamente potremo denominare "aumentata" con una dimensione materiale ed una immateriale.

Anche se non si possono trarre conclusioni definitive, e chissà se mai lo si potrà fare, quel che è certo è che i cambiamenti non saranno indolori, perché ci sarà, come in ogni cambiamento, chi perde e chi guadagna. Ma anche chi, stando sulla linea di confine, si gioca il proprio ruolo in bilico tra l'irrelevanza ed un nuovo splendore. La scuola e gli insegnanti sono di certo tra coloro che possono soccombere ed essere marginalizzati e come loro tante altre organizzazioni su cui le nuove pratiche di realtà aumentata impongono un significativo ripensamento della propria mission ed un adeguamento delle proprie modalità e degli strumenti operativi. Per organizzazioni ed istituzioni di questo tipo possiamo immaginare che alcuni degli spazi da loro occupati o alcune delle funzioni da loro svolte possano essere agite, magari anche meglio, attraverso gli strumenti e le pratiche digitali. Sempre che a prevalere non sia l'atteggiamento difensivistico.

La storia ce lo insegna: molte delle dinamiche del cambiamento si ripetono e resistervi non riporta in dietro il corso degli eventi ma genera spreco di risorse e perdite ancor più dolose.

Appendice: dove sta il problema?

Si sente in giro una forte preoccupazione per i danni che le tecnologie provocherebbero alle abilità ed alle prestazioni scolastiche dei giovani, ma abbiamo visto che quanto viene rilevato (scarso impegno, deboli processi cognitivi, risultati sotto standard...) non è da attribuire alle pratiche digitali. Detto che è evidente un certo atteggiamento non favorevole all'impegno scolastico, anche se è difficile pensare che oggi la situazione sia diversa da quella di qualche decennio fa, a cosa lo possiamo attribuire?

Da quel che vedo nel mio lavoro quotidiano con gli insegnanti e gli studenti il vero problema sta nella domanda di senso che questi ultimi rivolgono alla scuola: oggi gli studenti sono sempre meno disponibili a fare fatica per imparare cose alle quali non riescono a dare un senso. Sempre meno fanno la fatica necessaria ad imparare per senso del dovere, per ubbidienza.

È provato che i giovani hanno voglia di fare fatica e si impegnano in compiti di apprendimento quando l'oggetto dell'apprendimento ha per loro un significato, quando possono utilizzare ciò che hanno imparato. I giovani hanno un proprio progetto di apprendimento che, purtroppo, non coincide con quello che la scuola propone loro.

Come fa notare il sociologo dell'educazione francese Francois Dubet (appunti da una conferenza), oggi a scuola non arrivano studenti, ma giovani. Persone che non aderiscono al ruolo che tradizionalmente la società attribuisce ai giovani e fa loro accettare i doveri connessi. I giovani voglio costruire un proprio progetto di vita e vogliono essere artefici della propria educazione. La cultura scolastica è una cultura lontana da quella giovanile; impegno e motivazione non sono dati acquisiti, i tradizionali modelli pedagogici possono funzionare solo

per una minoranza ed il principale problema degli insegnanti è motivare e coinvolgere gli studenti. Non trasmettere informazioni.

La sfida alla quale sono chiamati i sistemi educativi oggi può essere affrontata anche cercando di trarre profitto dalle caratteristiche più ricche del digitale e dalle pratiche sociali emergenti tra i giovani.

Nuovi media e apprendimento tra divari e opportunità

Maria Ranieri

Dottore di Ricerca in “Telematica e Società dell’Informazione”, è Ricercatore in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione e dei Processi Culturali e Formativi dell’Università di Firenze, dove svolge attualmente la sua attività di ricerca, in particolare negli ambiti riguardanti le tecnologie in educazione e i metodi della ricerca educativa. Sul versante delle tecnologie in educazione, si è soprattutto occupata del rapporto tra tecnologie dell’informazione e della comunicazione e processi formativi, con particolare attenzione alle dimensioni fenomenologiche e metodologiche della formazione in rete.

Abstract: *Nella maggior parte dei paesi industrializzati, Internet è ormai entrata nella vita quotidiana di molti di noi: dall’acquisto di un biglietto del treno alla consultazione di un catalogo bibliografico, la rete sta per diventare una “tecnologia invisibile”. La crescita, poi, di Internet in casa e a scuola ha avuto come conseguenza l’emergere di una particolare fascia di utenti, costituita da bambini e adolescenti per i quali l’ambiente domestico e scolastico costituiscono i luoghi privilegiati per essere online. Parallelamente si moltiplicano i dibattiti, in sede accademica e politica, sul ruolo che le agenzie educative, dalla scuola alla famiglia, dovrebbero svolgere nei riguardi delle nuove generazioni e del loro rapporto con Internet e i media elettronici. A questo riguardo le posizioni tendono spesso a contrapporsi così come è accaduto in passato con altri media, dalla televisione al computer. Da un lato, vi sono quelli che Eco definiva gli “apocalittici”: costoro percepiscono le nuove tecnologie come negative in se stesse e l’accento cade allora sui rischi a cui esse espongono i più giovani, che vengono visti come vulnerabili e potenzialmente a rischio. Dall’altro, vi sono i cosiddetti “Integrati”: costoro attribuiscono alle tecnologie un ruolo intrinsecamente positiva e l’enfasi si sposta allora sui ritardi dei sistemi educativi nel cogliere il cambiamento e nell’adeguarsi alle nuove istanze poste dall’era digitale. La prospettiva da cui muove e che attraversa questo contributo si colloca al di là di queste due opposte visioni. In linea con gli avanzamenti recenti nel campo della Media Education, decisamente orientata oggi più verso l’empowerment che verso la tutela/protezione, si suggerisce*

di guardare alla rete considerandone tanto i rischi quanto le potenzialità allo scopo di individuare uno spazio d'intervento per la mediazione educativa, che si presenta tanto ricco di sfide, quanto indispensabile per un uso consapevole, critico e creativo della rete.

Introduzione

Nella maggior parte dei paesi industrializzati, Internet è ormai entrata nella vita quotidiana di molti di noi: dall'acquisto di un biglietto del treno alla consultazione di un catalogo bibliografico, la rete sta per diventare una 'tecnologia invisibile'. La diffusione, poi, di Internet in casa e a scuola ha prodotto come conseguenza l'emergere di una particolare fascia di utenti, costituita da bambini e adolescenti per i quali l'ambiente domestico e scolastico costituiscono i luoghi privilegiati per essere online.

Parallelamente si moltiplicano i dibattiti, in sede accademica e politica, sul ruolo che le agenzie educative, dalla scuola alla famiglia, dovrebbero svolgere nei riguardi delle nuove generazioni e del loro rapporto con Internet e i media elettronici. A questo riguardo le posizioni tendono spesso a contrapporsi così come è accaduto in passato con altri media, dalla televisione al computer. Da un lato, vi sono quelli che Eco (1964) definiva gli 'apocalittici': costoro percepiscono le nuove tecnologie come negative in se stesse e l'accento cade allora sui rischi a cui esse espongono i più giovani, che vengono visti come vulnerabili e potenzialmente a rischio (a titolo esemplificativo si rimanda ai lavori di Postman, 1993). Dall'altro, vi sono i cosiddetti 'integrati': costoro attribuiscono alle tecnologie un ruolo intrinsecamente positivo e l'enfasi si sposta allora sui ritardi dei sistemi educativi nel cogliere il cambiamento e nell'adeguarsi alle nuove istanze poste dall'era digitale (si veda ad esempio Prensky, 2001).

La prospettiva da cui muove e che attraversa questo contributo si colloca al di là di queste due opposte visioni. In linea con gli avanzamenti recenti nel campo della Media Education (Parola e Ranieri, 2010; Rivoltella, 2005), decisamente orientata oggi più verso l'em-

powerment che verso la tutela/protezione (Hobbs, 2010), si suggerisce di guardare alla rete considerandone tanto i rischi quanto le potenzialità allo scopo di individuare uno spazio d'intervento per la mediazione educativa, che si presenta tanto ricco di sfide, quanto indispensabile per un uso consapevole, critico e creativo della rete.

Da questo punto di vista, si possono indicare tre principali ambiti di intervento, da articolare nella duplice ottica del limite e del suo superamento, come di seguito schematizzato:

- dal *digital divide* all'*e-participation*;
- dal *webdeception* all'*information literacy*;
- dal *consumer* al *prosumer*.

Nei paragrafi che seguono, ci soffermeremo sui tre punti sopra elencati, cercando di individuare piste di lavoro promettenti sul piano educativo.

Dal *digital divide* all'*e-participation*

Nonostante il dibattito sulle implicazioni etico-sociali dello sviluppo della rete sia ancora molto acceso (UNESCO, 2007), c'è ampio consenso oggi sul fatto che l'accesso e la capacità di partecipare in modo costruttivo e consapevole alle comunità online e ai network virtuali costituisca un prerequisito fondamentale per il pieno esercizio della cittadinanza nell'attuale società della conoscenza e dell'informazione (Tornero e Varis, 2010). Alla diffusione dei nuovi media si accompagna infatti l'emergere di nuove opportunità di partecipazione civica e sociale (*e-engagement*, *e-inclusion*). Al tempo stesso, però, non si può trascurare il fatto che buona parte della popolazione mondiale vive ai margini del sistema globale delle telecomunicazioni (ITU, 2013), rimanendo così esclusa dalle opportunità della società della rete. Come evidenzia Rifkin (2000), nella società dell'accesso

la ricchezza si produce e circola attraverso le reti telematiche e il problema dell'inclusione vs esclusione si ridefinisce in termini di accesso in relazione alle possibilità che gli individui hanno di accedere o meno a tali reti. In letteratura ci si riferisce a questo problema con l'espressione *digital divide*. Esso indica, in generale, il divario esistente tra coloro che hanno accesso alle tecnologie e coloro che non ce l'hanno. Più specificamente, si possono distinguere tre principali accezioni di questo concetto (Ranieri, 2006; Sartori, 2006):

- digital divide come divario tecnologico: si tratta di un approccio che ha caratterizzato i primi studi sul problema; in questo caso, l'accento viene posto sulle dotazioni tecnologiche e il divario digitale viene interpretato come una forma di esclusione di coloro che non hanno accesso alle TIC;
- digital divide come divario tecnologico e sociale: è una prospettiva più articolata che sposta l'attenzione dal possesso delle strumentazioni informatiche agli usi effettivi delle TIC. Da questo punto di vista, il divario digitale appare come una conseguenza di ineguaglianze preesistenti e rimanda alla separazione tra coloro che utilizzano le TIC e coloro che non le utilizzano;
- digital divide come disparità d'accesso ai contenuti: una terza prospettiva pone l'attenzione sui contenuti (saperi, informazioni, conoscenze) e i servizi ai quali le TIC danno accesso. Indipendentemente dalle tecnologie, ciò che conta è la divisione tra coloro che hanno accesso ai contenuti e coloro che non vi hanno accesso.

Una definizione che include e sintetizza i diversi elementi emersi in letteratura è quella proposta dall'OCDE, secondo cui il digital divide indica «Il gap tra individui, organizzazioni, aziende e aree geografiche a differenti livelli socio-economici in relazione sia alle loro opportunità di accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sia al loro uso di Internet per un'ampia varietà di attività. Il digital divide riflette varie differenze tra paesi e all'interno dei paesi. L'abilità degli individui e delle aziende di trarre vantaggio da Inter-

net varia in modo significativo tra i paesi che appartengono all'area dell'OCDE come pure tra i paesi che appartengono all'OCDE e quelli che non vi appartengono» (OECD, 2001). In breve, il concetto di divario digitale si applica a livello universale, rinvia a diverse dimensioni geografiche (internazionale e intranazionale), comprende due distinti problemi, quello dell'accesso e dell'uso delle tecnologie, ed è un fenomeno condizionato dall'accesso alle infrastrutture. Parlando di uso delle ICT, è importante sottolineare che la mancanza di conoscenze e competenze adeguate ha un impatto notevole sull'effettiva possibilità di un uso vantaggioso delle tecnologie. Non è un caso che tra le cause del digital divide viene spesso annoverata la mancanza di formazione digitale: ad esempio, Hargittai (2002) parla di «second level of digital divide» per indicare i divari tra gli individui in termini di competenze digitali¹. Il possesso di tali competenze costituisce un prerequisito abilitante per esercitare la cittadinanza attiva e partecipare alla società della conoscenza. Un concetto che si sta affermando in questo ambito è quello di *e-engagement* (engagement elettronico) (Pettingill, 2009), che designa le nuove forme di impegno civico e cittadinanza attiva, consentite dall'utilizzo dei nuovi media digitali e ispirate ai principi della «participatory culture» (Jenkins, 2010). Quando si parla di «cultura partecipativa» ci si riferisce ad un modello d'impiego della tecnologia che si distingue per la mancanza di barriere all'espressione artistica e all'impegno civico, e per il forte sostegno alla condivisione delle proprie creazioni in ambienti supportati da forme di *mentorship* informale. Le peculiarità delle tecnologie del Web 2.0, dai blog ai wiki, da Youtube ai social network, riflettono queste istanze nella misura in cui consentono con facilità di creare e condividere prodotti e progetti, partecipare a comunità d'interesse, prendere parte a discussioni, promuovere e far circolare le proprie idee, confrontare punti di vista differenti sul mondo, in una parola, di partecipare alla vita sociale, politica e culturale di comunità virtuali o ibride (offline e online). È ovvio che queste caratteristiche si limitano a delineare delle opportunità che non necessariamente si

1 Sul concetto di competenza digitale si veda Calvani et al., 2010.

traducono in realtà². Esse pongono, tuttavia, le basi per lo sviluppo di una nuova cultura dell'impegno in senso civico e sociale, in cui sarebbero soprattutto le nuove generazioni ad essere protagoniste (James et al., 2009). Queste ultime sembrano essere sempre più distanti dai modelli classici della partecipazione politica, con conseguenze negative per la pratica democratica. Più in generale, si assiste oggi ad un declino progressivo della partecipazione dei cittadini al dibattito pubblico, al quale si accompagna un diffuso senso di sfiducia nei riguardi delle istituzioni. Le nuove tecnologie della comunicazione sembrerebbero offrire una opportunità per contenere simili tendenze e favorire la nascita di un nuovo modello di cittadinanza attraverso la partecipazione attiva ad una sfera pubblica sempre più reticolare ed eterogenea. Il concetto di e-engagement si sposa, pertanto, con quello di e-participation (partecipazione elettronica) e e-citizenship (cittadinanza elettronica). Entrambe le espressioni ricorrono nei documenti europei quando si parla delle tecnologie digitali e del ruolo che possono svolgere nel supportare la partecipazione dei cittadini ai processi decisionali e alla definizione dell'agenda politica. In questo quadro, una sfida oggi importante per i sistemi educativi è quella di promuovere lo sviluppo di competenze digitali e di favorire un impegno consapevole nell'uso delle reti in senso civico e sociale.

Dal webdeception all'information literacy

Lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha ampliato le opportunità di accesso a vaste quantità di risorse informative e ha offerto la possibilità di partecipare a scambi di esperienze intellettuali ricche e motivanti. Ciò costituisce indubbiamente uno dei maggiori benefici dei media digitali. Al tempo stesso, però, si affacciano all'orizzonte nuovi problemi, legati in particolare alla credibilità e affidabilità delle informazioni (Ranieri, 2006). In Internet chiunque può pubblicare qualsiasi informazione o contenuto. Man-

² Per una critica al determinismo tecnologico in ambito educativo si rimanda a Ranieri, 2011.

cano controlli in grado di offrire garanzie sulla qualità dell'informazione pubblicata e non esistono standard condivisi sulla pubblicazione delle informazioni via web; oltretutto, le informazioni online possono essere facilmente alterate, modificate e copiate.

A ciò si aggiunge il fatto che la convergenza dell'informazione e dei canali medialti può influire sui giudizi relativi alla credibilità, confondendo l'utente a vari livelli: si pensi, ad esempio, al cosiddetto «effetto livellamento» (*leveling effect*, Burbules, 1998), ossia all'appiattimento del valore dell'informazione dovuto ai sistemi stessi di ritrovamento dell'informazione tipici dei motori di ricerca; questi presentano i risultati delle interrogazioni nella stessa pagina, mettendo insieme siti commerciali e non commerciali, siti istituzionali e siti di privati. Così una ricerca su Leonardo da Vinci può condurre ai risultati più diversi visualizzati nella stessa pagina: da un museo ad un hotel, da un ristorante ad un sito informativo. Vi sono poi anche siti che diffondono intenzionalmente informazioni false, scorrette o fuorvianti, spesso per ragioni ideologiche, ma anche commerciali (Mintz, 2002). Si parla a questo proposito di *Web Deception* (l'inganno del web), un fenomeno che può produrre anche gravi conseguenze per la salute, qualora l'informazione riguardi ad esempio l'utilizzo di medicinali nell'ottica di pubblicizzare un certo prodotto.

I giovani sono tra i più esposti alle conseguenze negative dell'incertezza informativa di Internet, sia perché sono 'grandi consumatori' di informazioni digitali sia perché la loro percezione del rischio può essere inferiore rispetto a quella degli adulti, sia infine perché il loro sviluppo cognitivo ed emotivo è meno maturo rispetto a quello degli adulti.

Tutto ciò richiede interventi educativi saldamente orientati allo sviluppo del pensiero critico e di competenze relative alla fruizione critica dell'informazione, o anche *information literacy*. Questa competenza è stata definita dall'Association of College & Research Libraries come «l'insieme delle abilità necessarie all'individuo per riconoscere i propri bisogni informativi e per localizzare, valutare ed

utilizzare efficacemente le informazioni di cui necessita» (ACRL, 2000). Più recentemente l'UNESCO (2008) ha pubblicato un documento che riassume i principali indicatori per l'information literacy, così descrivendoli:

- *Riconoscere i propri bisogni informativi*: riguarda la consapevolezza che il soggetto possiede dei propri bisogni informativi in rapporto ai differenti contesti (lavoro, diritti e doveri, salute e benessere ecc.). Tale consapevolezza differenzia l'information literacy dalla ricezione passiva delle informazioni.
- *Localizzare e valutare la qualità dell'informazione*: si riferisce all'abilità di trovare le informazioni e alla capacità di valutarne l'affidabilità. Educazione e formazione sono necessarie per acquisire tali capacità.
- *Archiviare e ritrovare le informazioni*: il genere umano ha sempre conservato e trasmesso informazioni e saperi. Oggi tali attività vengono realizzate attraverso l'uso delle tecnologie digitali. La capacità di archiviare e ritrovare l'informazione è quindi una componente importante.
- *Fare un uso efficace ed eticamente corretto delle informazioni*: l'uso efficace delle informazioni localizzate comporta la capacità di problem solving e pensiero critico. Nell'uso, nella creazione e diffusione dell'informazione entrano in gioco poi anche aspetti etici. Un uso eticamente corretto dell'informazione richiede un impegno da parte della persona o dell'organizzazione a non produrre né divulgare false informazioni.
- *Creare e comunicare conoscenza*: la creazione e l'uso di nuova conoscenza costituiscono la finalità ultima di un percorso di information literacy. Ciò sta ad indicare che un individuo *information literate* non solo è in grado di esercitare capacità di analisi, ma anche di rielaborare in forme consapevoli e creative le informazioni disponibili.

Queste capacità, che si connotano per la loro valenza di natura cogni-

tiva, non si formano spontaneamente, ma vanno promosse e coltivate attraverso interventi formativi dalle forti connotazioni pedagogiche ed educative (si veda Ranieri, 2006 e 2011).

Dal consumer al prosumer

Nonostante la storia del web sia relativamente recente, la velocità di trasformazione delle nuove tecnologie digitali ha portato a distinguere, in breve tempo, tra due generazioni del web (O'Reilly, 2005): una prima generazione, nota sotto l'appellativo Web 1.0, e una seconda generazione cui ci si riferisce solitamente con la formula Web 2.0. L'epoca d'oro del web di prima generazione risale alla fine del secolo scorso: nato intorno alla metà degli anni '90, il Web 1.0 ha conosciuto ampia diffusione tra la fine degli anni '90 e i primi anni del nuovo millennio. Le parole chiave del Web 1.0 sono ricerca e accesso all'informazione, selezione e valutazione delle informazioni online, comunicazione mediata dal computer attraverso strumenti come la posta elettronica, il web forum o la chat. Come abbiamo anticipato, invece, le parole chiave del Web 2.0 sono riassumibili nei seguenti imperativi: condividi, partecipa, collabora e crea! I cosiddetti social media appartengono al web di seconda generazione e con le loro funzionalità abilitano l'utente a svolgere le quattro azioni che abbiamo appena menzionato. Come spiega Selwyn (2012, p. 5), «i social media possono essere intesi come applicazioni Internet basate su contenuti digitali aperti e condivisi che vengono prodotti, criticati e riconfigurati da una massa di utenti». In altri termini, i social media permettono agli utenti di svolgere online, con una certa facilità, operazioni come dialogare e interagire con gli altri, creare, editare e condividere contenuti di varia natura mediale (testi, audio, video), archiviare, etichettare e segnalare contenuti già esistenti. Il tutto in forme collaborative, partecipative e sociali. Per questa ragione gli utenti del web di recente generazione vengono denominati *prosumer*, ossia produttori e consumatori di contenuti digitali. Si pensi ad esempio a Wikipedia, esempio emblematico di progetto cooperativo di co-

struzione della conoscenza supportato dalla tecnologia. La straordinarietà di questa iniziativa non deve tuttavia spingerci a cadere nella falsa credenza secondo cui basta avere tecnologie collaborative per produrre prodotti in modo collaborativo. In realtà, la partecipazione alla co-costruzione di un prodotto presuppone lo sviluppo di forme di consapevolezza avanzate su vari versanti (Ranieri, 2011): tecnico, socio-comunicativo, socio-relazionale, di dominio, etc. Se ad esempio si dovesse proporre a degli adolescenti un'attività di costruzione collaborativa di un testo basata sull'uso di un wiki, potrebbe essere vista come una situazione d'innescio per riflettere su (1) linguaggio, scrittura e generi (Che tipo di testo stiamo redigendo? Quale stile adottare? Come armonizzare i registri? Il testo è chiaro? Il testo è coerente? Il testo è migliorabile?); (2) comunicazione e organizzazione (Quali regole comunicative ci diamo? Quali comportamenti comunicativi sono sconsigliati o vietati? Di quali ruoli abbiamo bisogno e chi fa che cosa? Quali scadenze ci diamo? Chi revisiona il tutto? Chi fa le pulci? Si è in grado di accettare le critiche?); (3) responsabilità e partecipazione (Sto utilizzando fonti accreditate o comunque vagliate? Sto rielaborando i documenti? Oppure: li ho citati adeguatamente? Sto contribuendo attivamente?).

È chiaro anche in questo caso che il passaggio dalla condizione del *consumer* a quella del *prosumer* è tutt'altro che scontata.

Conclusioni

Le tecnologie digitali stanno conoscendo oggi ampia diffusione, specie tra le nuove generazioni sulle quali esercitano un rilevante appeal. Ciononostante, siamo ancora lontani da forme di impiego attivo e creativo dei media digitali da parte dei più giovani. Prevalgono comportamenti passivi e acquiescenti, che richiedono, pertanto, interventi di educazione ai media, capaci di far leva sul fascino che essi esercitano e valorizzando anche quei saperi informali che i giovani sviluppano attraverso le loro pratiche medialità spontanee. Ciò costi-

tuisce un passo indispensabile per favorire lo sviluppo nelle nuove generazioni di capacità partecipative e critico-riflessive verso l'uso dei media per un pieno esercizio della cittadinanza attiva e consapevole nella società globalizzata.

Bibliografia

- ACRL, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, American Library Association Chicago, Illinois, 2000.
- Burbules N. C., *Digital Texts and Future of Scholarly Writing and Publication*, «Journal of Curriculum Studies», 30, 1, 1998, pp. 105-124.
- Calvani A., Fini A., Ranieri M., *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per valutarla e svilupparla*, Erickson, Trento 2010.
- Eco U., *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano 1964.
- Hargittai E. (2002), *Second-Level Digital Divide: Differences in People's On-line Skills*, «First Monday», 7(4).
- Hobbs R., *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*, Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy, Aspen Institute, Washington DC 2010.
- ITU, *The World in 2013. ICT facts and figures*, ITU, 2013. In internet: <http://www.itu.int>.
- James C., Davis K., Flores A., Francis J.M., Pettingill L., Rundle M., Gardner H., *Young People, Ethics, and the New Digital Media, A synthesis from the Good Play Project*, The Mit Press, Cambridge, Massachusetts, London, England 2009.
- Jenkins H., *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, Guerini e Associati, Milano 2010.
- Mintz A. P. (a cura di), *Web of Deception. Misinformation on the Internet*, Information Today, Inc., Medford (N.J.) 2002.
- OCSE-OECD, *Understanding the Digital Divide*, Paris, OCSE, 2001.
- O'Reilly T. (2005), *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, Blog post, 30 Settembre 2005.
- Parola A., Ranieri M., *Media Education in Action. A Research in Six European Countries*, FUP, Firenze 2010.
- Pettingill L., *Engagement 2.0? How the New Digital Media Can Invigorate*

Civic Engagement, «GoodWork Project Paper Series», 50, 2007.

- Postman N., *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia*, Bollati Borin-ghieri, Torino 1993.
- Prenksy M., *Digital natives, digital immigrants*, «On the Horizon», 9, 5, 2001, pp. 1-6.
- Ranieri M., *Formazione e cyberspazio. Divari e opportunità nel mondo della rete*, ETS, Pisa, 2006.
- Ranieri M., *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, ETS, Pisa 2011.
- Rifkin J., *L'era dell'Accesso. La rivoluzione della New Economy*, Mondadori, Milano 2000.
- Rivoltella P.C., *Media education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, La Scuola, Brescia 2005.
- Sartori L., *Il divario digitale*, il Mulino, Bologna, 2006.
- Selwyn N., I social media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà, «TD - Tecnologie didattiche», 20 (1), 2012, pp. 4-10.
- Torner J. M. P., Varis T., *Media literacy and new humanism*, UNESCO, Mos-cow 2010.
- UNESCO, *Ethical Implications of Emerging Technologies: A Survey*, UNES- CO, Parigi 2007.
- UNESCO, *Towards Information Literacy Indicators*, UNESCO, Paris, 2008.

Geographies of Online Spaces and Intercultural Citizenship

Mark Baidon & Li-Ching Ho

Mark Baidon is an Associate Professor and Deputy Head Humanities and Social Studies Education at the National Institute of Education in Singapore, his main research interests include inquiry-based social studies education, social studies education in global contexts, and 21st century skills. He has taught social studies in secondary schools in the United States, Israel, Singapore, Saudi Arabia, and Taiwan. With James Damico, he wrote *Social Studies as New Literacies in a Global Society: Relational Cosmopolitanism in the Classroom* (Routledge, 2011) and created the Critical Web Reader, an online set of tools that guide students to carefully and critically read any source of information on the Internet.

Li-Ching Ho is an Assistant Professor of Humanities and Social Studies Education at the National Institute of Education in Singapore where she teaches courses in social studies and citizenship education. She is an editorial board member of *Theory and Research in Social Education* and is a curriculum consultant for the Singapore Ministry of Education. Her main research interests include democratic and multicultural citizenship education. She has published articles in journals such as the *Journal of Curriculum Studies*, *Theory and Research in Social Education*, and *Teaching and Teacher Education*.

Abstract: *Workshop participants analysed four websites as civil spaces and platforms for public voice and deliberation among diverse youth in Singapore. Participants used an analytical template to critically examine the images, discourse, and types of multicultural civic participation promoted by websites aimed at youth in Singapore. Analysis focused on how the controversial issue of immigration (and impact on housing, employment, and education) in Singapore was addressed and deliberated in four different online spaces to consider how ideas of citizenship and civic participation in a multicultural society are constructed and defined. Workshop participants considered the extent to which these issues are constrained by Singapore's political and multicultural social context due to the government's long prescribed rules for discussing "sensitive issues" such as race and religion. Attendees also considered the educational implications of these sites for teaching about culture and citizenship.*

Introduction

Social media offer potential for youth to create and share content that may challenge official discourses. This has been of particular concern to officials in Singapore, especially in areas considered sensitive to different racial, religious, and cultural groups in Singapore. In this workshop, participants examined attempts to engage youth through social media in Singapore. The purpose of the workshop was to: (1) consider how online spaces for youth shape opportunities for civic participation around significant public issues (such as immigration) for young people in Singapore; and (2) explore the implications of youth participation in selected online spaces for intercultural education and citizenship education.

We began the workshop by reviewing relationships among new media, intercultural education and citizenship, and the civic engagement of youth. We then provided an analytical template for critically examining online spaces designed to engage youth for civic purposes. Focusing on the controversial issue of immigration in Singapore, we examined how the issue was addressed and deliberated in four different online spaces, and considered how ideas of citizenship and civic participation in a multicultural society were constructed and defined in these spaces. We then looked across all four sites to collectively develop findings and to discuss implications for the potential of new media for intercultural and citizenship education.

Online spaces as sites for intercultural learning

Online spaces can be viewed as sites where meaning arises from the interactions people have with/in particular space(s) (Harvey 1996; Massey 1994). Postmodern thought in human geography has emphasized the ways social relations are constituted, constrained, and mediated through and in different spaces (Dear and Flusty 2002). This literature challenges notions of spaces as static and demonstrates

how these spaces are constantly in flux and continuously defined and re-defined by ideologies, power structures, and various social actors (Harvey 1996; Mitchell and Parker 2008). Social media sites, then, can be understood as social and discursive spaces that encourage, constrain, and mediate certain kinds of discourses, interactions, participation, and knowledge production.

Some scholars argue that new forms of media and digital participation are transforming public spaces and creating new types of communities and identities (e.g., Dahlberg 2007; Tierney 2008). Mitchell (2007), for instance, points to the alternative globalization movement and the World Social Forum as examples of post-national social communities that have organized around issues of social and environmental justice, global democratisation, and solidarity, especially through the use of new technologies. Online spaces, particularly in a heterogeneous society like Singapore, also offer numerous opportunities for people of different linguistic, cultural, religious, national, and political backgrounds to interact. These “intercultural spaces” are social and discursive spaces that encourage, constrain, and mediate certain kinds of interactions, participation, and knowledge production between diverse groups of people. These spaces are also frequently associated with topics central to intercultural education such as nation-building and nationalism, identity and identity politics, as well as inclusion and exclusion.

An examination of the interactions and communication *within* and *across* these spaces can, therefore, help contribute to understandings about intercultural education. This is because a goal for intercultural education is not assimilation, but “encounter, communication, dialogue, contact, in which roles and limits are clear, but the end is open” (Portera 2008, 488). At the minimum, the intercultural citizen needs to be committed to the principles of what Kymlicka (2003) calls a multicultural state. This includes supporting the principle that intercultural citizens should exhibit “a range of more positive personal attitudes towards diversity... (and be) willing to consider how issues

look from other people's point of view, rather than assuming that their inherited way of life or perspective is superior" (157).

The body of research on young people's participation in digital media and its impact on civic engagement or citizenship dispositions, however, remains inconclusive and sometimes, contradictory (Kahne and Middaugh 2007). While young citizens have traditionally been seen as disengaged and apathetic, there is evidence to suggest that online spaces and communities may provide opportunities for young people to engage with issues they consider relevant to their everyday lives in ways that are meaningful to them (Gerodimos 2009). Similarly, Livingstone (2007) argues that more needs to be understood about the ways public and private sector bodies (e.g., news agencies, governments, and schools) engage (and do not engage) young people in online spaces. A better understanding of the communicative relationships between producers of online spaces and users can help educators consider the ways online spaces, as well as classroom spaces, can be structured to promote more authentic, generative, and interactive civic and intercultural participation and education.

Intercultural citizenship in Singapore

Singapore is a constitutionally multiracial state (Chua 2003; Tan 2004) with a history of ethnic and religious divisions, most notably the 1950 Maria Hertogh riots and the 1964 Prophet Muhammad birthday riots (Lai 2004). The diverse Singapore resident population is divided into four main groups: Chinese (74.2%), Indian (9.2%), Malay (13.4%), and "Others" (3.2%) (Department of Statistics 2010). The main religions in Singapore include Buddhism, Taoism, Hinduism, Christianity, and Islam. In recent years, significant new fault lines have emerged due to the high rate of immigration in the past decade. This influx of new immigrants, particularly from China, India, and other countries in Southeast Asia, has resulted in

Singapore citizens forming only 62.9 % of the total population of 5.18 million (Department of Statistics 2011). Key immigration issues include concerns about the number of new Permanent Residents and Singapore citizens, and the consequent impact on housing, employment, and education (Chen 2010; Kwan 2010).

The post-colonial Singapore government has implemented numerous measures in order to manage this diversity. For instance, apart from containing provisions that prohibit discrimination and guarantee protection to minorities, (Tan 2004), the Singapore constitution also includes a range of laws that suppress racial and religious discord such as the Sedition Act and the Internal Security Act. In more recent times, the Singapore government has also introduced laws such as the Maintenance of Religious Harmony Act that prohibit religious leaders and their followers from making inflammatory or derogatory public statements about other religions.

The Singapore government has, in addition, consistently promoted an ideology of “multi-racialism,” defined by the former Prime Minister Goh Chok Tong as giving “every race an equal place in our country” (Goh 1999). Singapore government policies also discursively place the different ethnic groups on parity with one another (Bokhorst-Heng 2007) through the promotion of four official languages (Mandarin, Malay, Tamil, and English) and the deliberate decision to privilege English as the dominant language in the public sphere. Parliamentary debates, for example, are conducted primarily in English. Within the civil service and in the private sector, English is the dominant language. English also serves as the primary medium of instruction in all schools in Singapore. The Singapore government has, in addition, introduced a national citizenship education program titled National Education (NE). This program is designed to be implemented across the curriculum in all schools and explicitly addresses the importance of social cohesion and the promotion of a common national identity: “We must preserve racial and religious harmony. Though many races, religions, languages and cultures, we pursue one destiny” (Singapore

Ministry of Education 2007).

Despite the protections of rights such as freedom of speech and assembly offered by the Singapore Constitution, civic participation is severely circumscribed and controlled by the state. Activism in the political sphere is also strongly discouraged (K. L. Ho 2003). The hierarchical political system, premised on the notion of strong leadership by the governing elite, assumes that the public is uninformed, transitory, and unenlightened. This, combined with the overwhelming electoral dominance of the ruling People's Action Party (PAP), has resulted in most Singapore citizens becoming spectators in the political arena (K. L. Ho 2003). For instance, Prime Minister Lee Hsien Loong, in his speech encouraging teenagers to remember their obligation to society, defined national contribution in only two non-political ways: volunteer work and joining the civil service or the government. He said: "You may take part in community work, volunteering in a welfare home, doing social work with your church, mosque, or temple, participating in grassroots activities, organizing youth groups or volunteering... (Lee 2010, n.p.)."

The Singapore state defines and enforces the acceptable boundaries of political discourse, commonly known as "out-of-bounds markers." The existence of the Singapore government's online surveillance of bloggers, as exemplified by the prosecution of two bloggers under the Sedition Act for posting racially inflammatory comments (Popatlal 2005), serves as a censorship mechanism, even in more open public discursive spaces, such as the youth-generated sites. Because the government has long prescribed rules for discussing "sensitive issues," such as race and religion, there is still some uncertainty and tentativeness about acceptable content and participation in these potentially more open spaces. Similar to other studies (L. C. Ho 2010), we find that a climate of censorship and an emphasis on consensus serve as effective mechanisms to stifle democratic discourse and capacities for meaningful deliberation of important social issues.

The Singapore government appears to be ambivalent about the role of new media. Although the government recognizes the commercial importance of the Internet given its aspirations of being a media hub, it also feels challenged by its inability to regulate and control critical political expressions online (Rodan 2003). The Prime Minister, for example, pointed out that Singapore's future depended on being connected to the world and thus, "a great Singapore firewall" was not feasible (Chia 2010a). On the other hand, he also highlighted the "dark side of the online world" (Chia 2010b, n.p.), and warned the public about astroturfing campaigns and negative influences. Thus, he argued that there was a need to "inoculate our people so they have enough good sense and judgment to know this is correct, this is doubtful, this is wrong, this is bad" (Chia 2010a, n.p.).

Modes of inquiry and data sources

Our workshop aimed to clarify the nature of the online civic engagement across four sites targeted at or generated by young Singapore citizens. Two key research questions that guided our investigation were: (1) How are new media and technologies shaping spaces of civil society, civic participation, and citizenship for young people in Singapore? (2) What are the implications of these online spaces and the forms of participation they engender for intercultural and citizenship education?

Data sources

We focused our analysis on how a controversial political issue in Singapore - immigration - was addressed and deliberated in four different online spaces. We also considered how ideas of citizenship and civic participation were constructed and defined in these spaces. To select the four case studies, we conducted a survey of a range of websites that addressed the topic of immigration and were targeted

at or initiated by youth. We focused on English-language websites as English serves as a primary medium of communication for most Singaporeans and we felt that these sites better reflected a range of opinions from people with different ethnic backgrounds. While there were many websites and blogs that addressed the issue of immigration in Singapore, we observed that there were significantly fewer sites that attended to this controversial issue *and* were youth generated or specifically targeted a youth audience. Based on this survey, we identified websites that were representative of three categories: (1) state-initiated or “top-down” sites; (2) youth-generated or “bottom-up” sites such as student publications or personal blogs; and (3) sites created for youth as an extension of traditional media such as newspapers or magazines.

For the state-initiated site, we selected *Youth.sg*, a website created by the Ministry of Community Development, Youth and Sports (MCDYS). The site is billed as a “first stop online advisory and information portal for young Singaporeans” (Singapore Prime Minister’s Office 2006:20) and focuses primarily on community participation. Notably, the site plays down its ties to the government. There is, for example, no mention of its parent ministry, MCDYS, in the description of the site and the site’s url is “Youth.sg” rather than “Youth.gov.”

As mentioned previously, there were relatively few youth sites that addressed the issue of immigration. We decided to select two very different sites that were representative of the types of sites produced by youth. The first, *Kent Ridge Common*, is an independent news publication run by students and alumni of the National University of Singapore. The site prides itself on being “consistently a source of independent news coverage, commentaries, and opinion on current affairs, both local and international, and also a fresh guide to the Arts and Culture, style, living and entertainment in Singapore” (The Kent Ridge Common 2010). The news articles and commentaries featured in *The Kent Ridge Common* generally focus on issues such

as immigration, education, and contentious government policies.

While there are many teen-generated blogs, few choose to address political or social issues. One teen blog, however, stood out: *guanyinmiao's musings*. The author of this blog is a socially and politically active Singaporean teenager, Kwan Jin Yao, who has just completed his pre-university studies and is currently serving his two-year National Service obligation. His commentaries have also been published in the local newspapers such as the *Straits Times* and *Today*.

For the third category, we selected *STOMP*, the online media arm of Singapore's only English language broadsheet, *The Straits Times*. *STOMP* defines itself as "Asia's leading citizen-journalism website with user-generated material fuelling its success" (Straits Times Online Mobile Print 2010). A section, Youthphoria, is dedicated to younger users. Readers can find out the latest happenings on campus and in schools, and comment on topics such as "New school uniforms look terrible." In general, the site is dominated by news about the entertainment industry and articles highlight the latest movies, pop music, and clubs.

Analytical framework

We used Dahlberg's (2001; 2007) rational-critical deliberation model and Livingstone's (2007) communicative interaction framework to develop an analytical framework for analysis of the individual websites. Both frameworks emphasize the social and discursive structures of online participation and focus on the relationships between the website producers, text, and users. We used Livingstone's framework to examine how the producers of the sites anticipate the knowledge and motivation of the audience as well as the user's reaction and understanding of the subject matter and the producer's mode of address. This framework helped us consider the communicative purposes, communicative forms, and communicative

effects of online interactions.

Dahlberg's framework, on the other hand, considers the extent to which a deliberative public sphere is (1) discursively inclusive; (2) free; (3) sincere; (4) respectful; (5) reasoned; and (6) reflexive. Discursive equality is achieved when "all affected by the claims under consideration are equally *able* to participate" (Dahlberg 2004, 8, italics original) whereas free deliberation is defined as being non-coercive and is not influenced by state and corporate interests. Respectful communication entails "putting oneself in the position of the other" while reasoned deliberation includes "framing arguments in terms of why particular claims ought to be accepted" (49). Reflexivity in argumentation, according to Dahlberg (2004), "relies upon participants accepting the challenge to reflexivity made when validity claims are offered. This requires that participants are willing to question and modify their own positions in the light of all other relevant claims and reasons, which in turn demands taking the position of the other" (8).

Study results

In our research study, we analysed the websites to develop key findings that can be briefly summarized as:

The four youth-oriented websites are constrained by Singapore's political climate as well as censorship and media controls to a large extent. Civic participation opportunities, when offered, tended to be highly structured and did not empower youth to form their own networks to address social issues.

All four online spaces can be characterized as restricted spaces that privilege dispassionate, rationalist discourse (as institutionalized in Singaporean political structures). This included a sense of "out of bounds markers" with two sites providing clear warnings that certain kinds of discourse would not be tolerated.

One site viewed participation as consumerism and vigilantism

(*Stomp*), while another site seemed to echo the Prime Minister's call for youth to engage in positive volunteer work and public service to support government and national initiatives (*Youth.sg*). The two other sites tried to provide well-reasoned, responsible assessments of various immigration issues.

To enhance intercultural dialogue and interaction in diverse societies like Singapore, online civic spaces as well as educational spaces for youth should be conceptualized more loosely and be more inclusive promote "new interactive/paritetic forms of communication and relationship" (Portera 2008).

However, for the conference workshop we wanted participants to analyse the four sites to see what their findings might reveal. In the next section we briefly describe the workshop tasks and then share the findings developed by the workshop participants.

Workshop description

For the first workshop task, we provided photocopies of 2-4 pages of each website for participants to analyse with the analytical table (see Appendix 1: Analytical Table). The analytical table asked them to analyse the content, discourse, audience, and types of civic participation the site seemed to engender. We organized participants into groups of four and provided the following instructions:

In pairs, *analyse* printouts of 2 websites & fill in table for both (Topic: Immigration).

In groups of 4, share analyses & *complete analytical table* to compare the sites' content, discourse, assumptions, etc.

Identify *similarities and differences*.

Share your *most significant finding*.

After completing this task, each group shared their findings which were recorded on butcher paper and discussed with the full workshop audience.

We then asked participants to consider the implications of their findings for intercultural education. We also wanted to explore the challenges people had analysing the sites and suggestions or other analytical models that might be helpful for doing this challenging work. Guiding questions for this second task included:

What are *implications* of your findings for intercultural education?

What *challenges* did you have analysing the sites?

Identify at least 2 *similar sites* from your home country.

What other *methods* or *analytical frames* would help you analyse these sites?

Share with whole group.

After this task we led a general discussion of implications for intercultural education and research. The findings shared by workshop participants for both tasks are highlighted below.

Workshop findings

Participants shared specific analyses of each site as well as findings developed by looking across the four online spaces. For example, they found the state initiated site, *Youth.sg*, to only present the government view of acceptable participation. Similar to our own findings, participants noted the site highlights sections on community projects and service work in a positive, celebratory tone. Participants thought it tried too hard to provide strong positive models of community projects, while avoiding any controversy or debate of issues. For example, the site featured an article on community outreach to migrant workers titled, “Into the world of migrant workers.” This story highlighted how a volunteer group, Migrant Voices, went to Little India and asked migrant workers to make drawings.

Participants found the youth generated site, *Kent Ridge Common*, to be rather “snobbish” and “elitist.” *Kent Ridge Common* is an independent news publication run by students and alumni of The

National University of Singapore. The site states that “We welcome the publication of all views insofar as they are argued rationally and responsibly in civil space.” Articles on the site provided a thorough overview of ongoing debates regarding the influx of foreigners in Singapore, and then challenged notions that Singaporeans were fearful, xenophobic, or irrational. However, participation at the site was limited and seemed to invite only highly rational and measured forms of participation.

The other youth generated site, *guanyinmiao’s musings*, was found to be well-balanced and seemed to assume young people were interested in hearing multiple sides of issues. Created by youth activist, Jin Yao Kwan, the website categories include civil society, community service, education, human rights, the media, policy recommendations, politics, Singapore, and Youths. The creator of the blog credited the creation of the site to his friends who found him too opinionated. His blog post, “Politics For Youths, By Youths,” offered ideas about ways Singaporean youth can get more involved in politics in Singapore. These include doing polls and surveys to explore sentiments on policies and current affairs, making dialogues and keynote presentations more action-oriented, and holding debates with political leaders and grassroots organizers so ideas and perspectives can be shared and discussed. While the immigration issue was presented as a complex social, political, economic and emotive issue, few readers bothered to offer their comments and his posts did not engender much discussion and debate.

Workshop participants viewed the *Stomp.com* to be complicated, difficult to navigate, and lacking in substantive content. Although the site claims to be “Asia’s leading citizen-journalism website with user-generated material,” content is presented tabloid-style in bright colours, with photos of youth, and mostly sensationalist headlines such as “Too Sexy? Woman Wears ‘Outrageous’ Outfit While Visiting.” The “Breaking News” section featured numerous articles on immigration that mainly provided a government

perspective presenting immigration primarily as an economic necessity. The articles on immigration and the decline in applications for permanent residency consisted of quotes by the Minister for National Development and the Deputy Prime Minister taken from Parliamentary discussions.

Unlike the other sites, there was much more discussion and interaction on the forum pages. The discourse was also much less civil despite the presence of clear warnings against the use of offensive language. For instance, one comment noted that, “the damage has already been INFLICTED. Our homeland is FLOODED with so much FTRASH (sic) I feel like a total stranger in my own turf. Thank you very much PAP [the governing party].”

Looking across the four sites, workshop groups shared the following findings:

All four sites are one-sided. They use different ways to discuss the same topic but there is essentially one message with relatively no space for different perspectives and messages. All sites attempt to lead young people to the same conclusions about immigration with no space for divergent views.

There seems to be a strong stance against foreigners and new immigrants to Singapore expressed by the sites. There were examples, however, of some online participants at the sites asking for reasons why foreigners should be accepted by Singaporeans. All sites seemed to believe that the government should do more but didn’t identify what citizens can or should do.

In terms of implications for teaching intercultural education, the participants identified a few ideas:

In a classroom setting, students could use the analytical table to analyse online spaces themselves. This would help students better understand the nature of the content on these sites, the kinds of participation they encourage or discourage, how they work to include or exclude certain kinds of participation, and the assumptions website

authors/creators have about youth.

Contextual knowledge matters. Many participants said they needed to know more about Singapore's historical, political, and social contexts because this would better enable them to analyse the online spaces.

All of the sites are limited in certain ways, in terms of the content they provide and the kinds of participation they invite. People have many different needs and interests and no single website can hope to be all things to all people so it's important that there are multiple online spaces that can engage students in different ways.

There is a need for real offline communication (e.g., in classroom spaces) to find out what young people's interests and needs are and to develop the norms and expectations for interaction and participation that can carry over to online spaces.

Discussion

In many ways, the workshop findings paralleled the findings in our study. Based on our analysis, we found the four sites were constrained by Singapore's political contexts and censorship and media controls to a large extent. All four online spaces privileged dispassionate, rationalist discourse (that is institutionalized in Singaporean political structures). There was an unambiguous sense of "out of bounds markers" with two sites, *Kent Ridge Common* and *Stomp*, having clear warnings that certain kinds of discourse would not be tolerated. *Guanyinmiao's musings* tried to provide an assessment of various immigration issues, while *Youth.sg* echoed the Prime Minister's call for youth to engage in positive volunteer work and public service that support government and national initiatives.

Applying the analytical framework used in the workshop we developed an analytical table (see Figure 1). This table allowed us to highlight who produced each site, who the intended audience was, as well as implicit assumptions about the audience, the content

	Youth.sg	Kent Ridge Common	guanyinmiao's musings	STOMP
Who? (Producer)	Government ministry: MCDYS (although not immediately apparent).	Independent national university graduates and undergraduates.	Former junior college student now serving National Service.	State-run media, <i>The Straits Times</i> .
What? (Content)	Tight (Restrictive) Adopts an advisory position – provides examples of exemplary youth, commentary, volunteer work, and public service. Appears open but is tight because of who the producer is and because content is mainly producer created.	Loose (More open) & Tight Provides a critical perspective to mainstream media and official positions yet aligned with values and content sanctioned by state. Content is well informed and reasoned, with factual information to support arguments and ideas.	Loose & Tight Critical yet balanced. Independent but wants to find ways to engage with mainstream discourses in order to promote progress and prosperity.	Loose & Tight Focus on trivial and safe content, such as entertainment, and provides content solely representing government perspective (e.g., emphasis on speeches and quotes from government officials). Reader responses are shrill and emotive.
How? (Mode of discourse)	Tight Loose in appearance, does not explicitly restrict mode of discourse but self-censorship due to perceptions of the producer and because the tone of the site promotes positive youth engagement with sanctioned public service groups. Unidirectional, top-down.	Tight Clear and strict ground rules/guidelines for discourse. Privileges dispassionate critical-rationalist discourse with emphasis on supporting arguments with reasoning and supporting evidence.	Loose & Tight No explicit restrictions set but given the topics covered and the mode of address, implicitly tight. Strives to be fair, impartial, and balanced while encouraging others to contribute.	Loose & Tight Loose in appearance but is tight in terms of assumptions that they have about youth and their interests/needs. Commercial-oriented, sensationalist, emotive discourse. Provides a platform for government-sponsored views.
Who? (Audience)	Youth (ages 15 – 35).	Not explicitly specified but addressed to university-educated.	Not explicitly specified.	Not specified but <i>Youthphoria</i> targets students.
Assumptions about youth	Youth need to be guided, advised, and provided with positive role models and reinforcement.	Rational, knowledgeable, critical youth who want to be engaged in discussion of current political and social issues.	Rational, knowledgeable, critical youth who want to be engaged in balanced discussions of current political and social issues.	Commercialization and “dumbing down” of content; youth desire titillation and are voyeuristic.
Type of civic participation engendered	Participation as volunteerism, public service in respectable formal groups.	Participation as critical, rational, and responsible discourse.	Participation as seeking balanced views on issues to address issues rationally and responsibly.	Participation as consumerism, vigilantism, and public airing of complaints/grievances.

on the site, the mode of discourse at the site, and the types of civic participation each site engendered.

Kent Ridge Common and *guanyinmiao's musings* emphasized Dahlberg's (2001; 2007) and Habermas' (1989) notions of a critical-rational deliberative public sphere. These two sites encourage informed, critical, and reasoned participation – the types of participation and deliberation most often associated with democratic citizenship. For example, in his blog post titled “Addressing immigration concerns more tangibly,” Kwan provided a balanced yet critical perspective of government policies and called for a refinement of existing immigration and integration policies. He critiqued the government's lack of public engagement and consultation. In addition, he recognized the concerns expressed by numerous citizens: “Immigration must take on a more qualitative approach... (and) more has to be done to reverse the feelings of weakening national unity as a result of immigration.”

Similarly, an article published on the *Kent Ridge Common* website titled “Rethinking our population ‘problem’” analysed Singapore's “open immigration policies” by challenging the notion that Singapore's declining population will lead to a declining Singapore. The author noted that Singapore's population has actually increased by 2.5% and that it may be more prudent to keep Singapore's population growth in check.

However, we also found these sites to be bound by the very values, ideals, and content emphasized by the state. As noted earlier, the Singapore state defines and enforces the acceptable boundaries of political discourse, even in online spaces for youth. *Kent Ridge Common*, for example, set clear guidelines to ensure that critique was informed, reasoned, and responsible. Similarly, *guanyinmiao's musings* sought to present different perspectives of particular issues, including a fair representation of government positions. There is a sense that participants at these two sites monitored their own behaviour through self-regulation. This was because interactions

at both sites were quite respectful and responsible although several articles and readers' responses challenged official policy.

Although the logic of both sites is consistent with the state's emphasis on efficient, informed, and reasoned policy-making and governance, and might be viewed as ideological state apparatuses (Althusser, 1971) or "regimes of truth" (Foucault 1980) sanctioned by the state, it was also consistent with what Habermas (1984; 1989) has referred to as discourse ethics and represented the kind of deliberation advocated by civic education scholars (Parker 2003; Kahne and Middaugh 2010). These sites provided some evidence of participants critically questioning and challenging official policies and pronouncements. A lingering question, however, is the extent to which participation in these spaces challenges official discourses in ways that might affect broader public deliberation and government policy-making. In other words, in what ways might participation in these online spaces promote meaningful civic engagement or mobilize people to participate in civil society?

Intercultural education emphasizes open and respectful interaction, communication, and dialogue (Portera 2008). *Stomp.com*, on the other hand, was largely characterized by commercial activity, sensationalist reporting, individualized expressions, and somewhat incongruously, articles that primarily represented the government's position on various issues. For instance, the site was dominated by articles with headlines such as "Which faculty has the hottest girls?" The dominant focus on less weighty issues reflected Bennett, Wells, and Rank's (2009) observation that commercial values inhibit "more open expression of other social possibilities" (116). News articles found on the website tended to reflect the Singapore government's position. For instance, an article focusing on immigration and the cost of housing titled "Immigrants push up demand" pointed out that immigrants were only one factor in increasing the cost of housing in Singapore.

Similar to what the workshop participants found, these articles had

a sole perspective – that of the government. Although news articles at the site provided no critique of government policies, there was some evidence that people were using *Stomp's* forums to speak out against government policy or the ruling political party in what might be characterized as critical-emotive ways. These entries were less informed in terms of addressing specific policies and tended to denounce certain officials, groups of people, or actions in a shrill, harsh, and angry manner. It did seem to provide a platform for people to vent their frustrations with the government or new immigrants but there was no evidence of sustained dialogue or deliberation. There was no moderation of the discussion and the discussion mainly consisted of short postings with little sustained deliberation or dialogue.

We found that both the government sponsored site (*Youth.sg*) and the mainstream media site (*Stomp*) used more directive approaches to try to connect with youth. Although they tried to represent themselves as youth-oriented sites, the assumptions and ground rules for content and participation were clearly established and the terms of discussion prescribed in certain ways at both sites. *Youth.sg*, in particular, tended to be safe, with little debate, discussion, or controversy.

Along with the workshop participants, we found little evidence of diverse opinions or perspectives that strayed outside of accepted official discourse. *Stomp* seemed to assume that youth were more interested in a teen magazine format that called attention to sensationalist headlines and stories rather than serious issues. Finally, civic participation opportunities, when offered, tended to be highly structured and did not empower youth to form their own political networks to address social issues.

Conclusion

Bennett (2009) defines intercultural education as “acquiring increased awareness of subjective cultural context (world view), including one’s own, and developing greater ability to interact sensitively and

competently across cultural contexts” (2). Social media sites may have potential to develop, in young people, intercultural sensitivity and competence. Our findings, however, indicate that there were few opportunities for youth to develop cultural self-awareness and recognition of issues such as institutional privilege. To enhance intercultural dialogue and interaction in diverse societies like Singapore, we argue that these civic spaces for youth should be more inclusive in order promote “new interactive/parietic forms of communication and relationship” (Portera 2008). On the topic of immigration, for instance, three of the four online spaces we analysed, *Youth.sg*, *Kent Ridge Common*, *guanyinmiao’s musings*, seemed to reinforce official discourses that privileged particular modes of political discourse, emphasized rationality, and defined acceptable areas of civic participation. This raises the potential issue of inequitable access to both new media and the political decision-making structures, in particular, exclusionary aspects such as the modes of discourse and the dominance of the primary language of communication in Singapore, English.

The findings from the workshop and our study highlight the important role of education, and in particular, intercultural education, in preparing young citizens to participate in these online civic spaces and teaching them how to address potentially controversial social issues such as immigration and diversity. In his paper examining the theoretical position of intercultural education studies, Coulby (2006) points out that “education is an international activity... neither its pupils nor its subject matter can be constrained by familiar boundaries” (254). Given the ubiquitous presence of various forms of social media in young people’s lives, educators, therefore, need to use new media and technology to conceptualize new approaches to intercultural citizenship education. Students should be taught how to avoid the use of stereotypes, take into consideration the differences and similarities of their fellow citizens, and finally, interact in ways that are civil, respectful, and inclusive.

References

- Althusser, L. 1971. *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Bennett, W. L., ed. 2008. Changing citizenship in the digital age. *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA: The MIT Press. <http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262524827.001>
- Bennett, M. J. 2009. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1-2), 1-13.
- Bennett, W. L., Wells, C., and A. Rank. 2009. Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies* 13, no. 2: 105-120.
- Bokhorst-Heng, W. D. 2007. Multiculturalism's narratives in Singapore and Canada: Exploring a model for comparative multiculturalism and multicultural education. *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), 629 – 658.
- Chen, J. 2010. Rethinking our population “problem”. *The Kent Ridge Common*. <http://kentridgecommon.com/?p=6523>
- Chia, S.-A. 2010a. Pursue dreams, but give back to society: PM. *The Straits Times*. <http://www.pmo.gov.sg/News/Transcripts/Prime+Minister/Pursue+dreams+but+give+back+to+society+PM.htm>
- Chia, S.-A. 2010b. Yes to feedback, no to pressure campaigns: PM. *The Straits Times*. http://www.pmo.gov.sg/News/Transcripts/Prime+Minister/Yes+to+feedback_no+to+pressure+campaigns_PM.htm
- Dahlberg, L. 2001. Extending the public sphere through cyberspace: The case of Minnesota E-Democracy. *First Monday* 6, no. 3 [electronic journal]. http://firstmonday.org/issues/issue6_3/dahlberg/index.html
- Dahlberg, L. 2004. The Habermasian public sphere: A specification of the idealized conditions of democratic communication. *Studies in Social and Political Thought*, 10: 2-18.
- Dahlberg, L. 2007. The Internet, deliberative democracy, and power: Radicalizing the public sphere. *International Journal of Media and Cultural*

Politics, 3, no. 1: 47-64.

- Dear, M.J., and S. Flusty, eds. 2002. *The spaces of postmodernity: Readings in human geography*. Cornwall, U.K.: Blackwell Publishers.
- Department of Statistics. 2010. Census of Population 2010 Advance Release. Retrieved from <http://www.singstat.gov.sg/pubn/popn/c2010acr.pdf>
- Department of Statistics. 2011. Population in brief. <http://www.singstat.gov.sg/stats/themes/people/popinbrief2011.pdf>
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*, ed. C. Gordon. London: Harvester.
- Gerodimos, R. 2009. *New media, new citizens: Youth attitudes towards online civic engagement*. Proceedings of the WebSci'09: Society On-Line, 18-20 March 2009, Athens, Greece. <http://journal.webscience.org/182/>
- Goh, C. T. 1999. Strengthening the Singapore heartbeat: Speech by Prime Minister Goh Chok Tong in Parliament on Wednesday, 13 October 1999. Retrieved from <http://stars.nhb.gov.sg/stars/tmp/gct19991013i.pdf>
- Habermas, J. 1984. *The Theory of communicative action*, trans. T. McCarthy, Vol. 1, *Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1989. *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society* (trans. Thomas Burger with the assistance of Frederick Lawrence), Cambridge, MA: MIT Press.
- Harvey, D. 1996. *Justice, nature, and the geography of difference*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Ho, K. L. 2003. *Shared responsibilities, unshared power: The politics of policy-making in Singapore*. Singapore: Eastern Universities Press.
- Ho, L. C. 2010. "Don't worry, I'm not going to report you": Education for citizenship in Singapore. *Theory and Research in Social Education* 38, no. 2: 217-247.
- Kahne, J., and E. Middaugh. 2007. The civic implications of kids' participation with digital media: Findings from year 1. (Working Draft). *Civic Engagement Research Group*. <http://www.civicsurvey.org/DM%20Year%201%20Report.pdf>
- Kahne, J., and E. Middaugh. 2010. High quality civic education: What is it and

who gets it? In *Social studies today: Research and practice*, ed. W. Parker, 141-150. New York: Routledge.

- Kwan, J. Y. 2010. Addressing immigration concerns more tangibly. *guanyinmiao's musings*. <http://guanyinmiao.wordpress.com/2011/02/16/addressing-immigration-concerns-more-tangibly/>
- Kymlicka, W. 2003. Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147-169.
- Lai, A. E., ed. 2004. *Beyond rituals and riots: Ethnic pluralism and social cohesion in Singapore*. Singapore: Eastern Universities Press.
- Lee, H. L. 2010. Speech by Mr Lee Hsien Loong, Prime Minister, at the Pre-University Seminar, 01 June 2010, 10:40am at the University Cultural Centre. <http://www.pmo.gov.sg/News/Speeches/Prime+Minister/Lee+at+the+Pre+University+Seminar+at+the+University+Cultural+Centre.htm>
- Livingstone, S. 2007. The challenge of engaging youth online: Contrasting producers' and teenagers' interpretations of websites. *European Journal of Communication* 22, no. 2: 165-184.
- Massey, D. 1994. *Space, place, and gender*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Mitchell, K. 2007. Geographies of identity: The intimate cosmopolitan. *Progress in Human Geography*, 31(5), 706-720.
- Mitchell, K., and W.C. Parker. 2008. I Pledge allegiance to.... Flexible citizenship and shifting scales of belonging. *Teachers College Record* 110, no. 4: 775-804.
- Parker, W. C. 2003. *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.
- Popatlal, A. 2005. Third racist blogger sentenced to 24 months supervised probation. *Channel NewsAsia*. <http://www.channelnewsasia.com/stories/singaporelocalnews/view/180127/1/.html>
- Portera, A. 2008. Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education* 19, no. 6: 481-491.
- Rodan, G. 2003. Embracing electronic media but suppressing civil society:

Authoritarian consolidation in Singapore. *Pacific Review* 16, no. 4: 503-524.

- Singapore Ministry of Education. (2007). *Report of the Committee on National Education*. Singapore: Ministry of Education.
- Singapore Prime Minister's Office. 2006. Hang out at Youth.sg. *Challenge* 12, no. 5: 20. http://www.ps21.gov.sg/challenge/2006_06/service/service.html
- Straits Times Online Mobile Print. 2010. About us. *STOMP*. www.stomp.com.sg/about/about.html
- The Kent Ridge Common. 2010. About the Kent Ridge Common. *The Kent Ridge Common*. http://kentridgecommon.com/?page_id=7406
- Tan, K. (2004). The legal and institutional framework and issues of multiculturalism in Singapore. In A. E. Lai (Ed.), *Beyond rituals and riots: Ethnic pluralism and social cohesion in Singapore* (pp. 98-113). Singapore: Eastern Universities Press.
- Tierney, R. 2008. The agency and artistry of meaning makers within and across digital spaces. In *Handbook of research on reading comprehension*, eds. S.E. Israel, and G.G. Duffy, 261-288. New York: Routledge.

Digital communities and intercultural dimensions in early childhood education

Kostas Magos and Katerina Spanopoulou

Kostas Magos is a Lecturer in the Department of Early Childhood Education at the University of Thessaly (Greece). His scientific interests include the theory and practice of intercultural education, the education of immigrant and minority children and adults, the use of action research and narrative inquiry in teacher education and school practices.

Katerina Spanopoulou graduated in English Language and Literature at the Aristotle University of Thessaloniki and in Preschool Education at the University of Ioannina. She completed postgraduate studies in “Production of Educational Material for young children” at the University of Thessaly. She currently works at the Center of Environmental Education of Makrinitisa, designing and implementing educational programs for student groups of both Primary and Secondary Education.

Abstract: *A considerable amount of research studies have shown that students’ participation in collaborative projects through digital communities, contributes extensively to the development of mutual influence and intercultural communication between them. This group seminar will discuss the contribution of digital communities in intercultural awareness of young children. The discussion will be based on the presentation of an intercultural project where kindergarten classes of different European countries participated. Indicative examples of digital intercultural communities for primary and secondary school students will also be presented during the seminar. The participants of the seminar will have the opportunity to exchange perceptions and experiences concerning the contribution of digital technology and digital communities to intercultural education.*

Introduction

In modern times, the booming of the internet and through it the

development of worldwide digital communication has given a boost to a worldwide cultural change (Samovar et al., 2006). Living in an environment where means of communication and information are constantly changing, preparing children for life in a world characterized by ethnic and cultural diversity becomes more and more significant for education. In order for the teachers to promote the development of children's positive attitudes towards cultures different from theirs and aid in the creation of intercultural communication, it is necessary that they support the students to get acquainted with the cultural diversity existing in the world and facilitate their knowledge of it, as early as possible (Komlodi et al., 2007).

While previous researches on older-aged children have shown the participation in collaborative projects through digital communities to be effective ways of getting acquainted with the ethnic and cultural "other" (Cummins & Sayers, 1995; Katz & Rimón, 2006), the research of the same issues on early childhood obtains special scientific interest. On the other hand, starting several decades ago, there is plenty of research in early childhood education settings which confirms the positive effects of technology in children's cognitive, social and emotional development (Haugland & Shade 1994). Research has confirmed that for many children the computer is a catalyst for information sharing, language development and decision making (Tsantis, Bewick and Thuvenelle, 2003). The research of Wheatley (2003) has shown that there were no big learning differences between the pre-schoolers users and non-users of computers, but there were some differences among the same children two years later as the computer users at the second grade exhibited significant greater interest and facility in using computers for their learning in comparison to their non-users fellow students. According to other researches (NAYEC, 1996) the children's engagement with the computer creates high levels of spoken communication and cooperation as they "initiate interactions more frequently and in

different ways than when engaged with traditional activities, such as puzzles or blocks” (p.2).

Besides the opinions and researches that support the positive influence of computer and internet use to pre-school children, there are others that indicate the opposite. Corders and Miller (1995) present various reasons for which they disagree to computer use by young children. Among those, they mainly underline the social isolation, the exposure to online violence, bigotry and other inappropriate material, the emphasis on information devoid of ethical and moral context, the lack of purpose and irresponsibility in seeking and applying knowledge and the lack of imagination and creativity. As pointed out by professor Buckingham as part of his presentation at the start of the conference “The body and web. Tools for intercultural learning”, it is necessary to go beyond the opinions that advocate all types of “techno-determinism” concerning computer and internet use. Doing so, the influence of those media both during the period of early childhood and generally, ceases to be considered either positive or negative, but it is considered both positive and negative. Furthermore, as repeatedly pointed out during the current laboratory, this influence is absolutely dependent on social conditions and the role of social context, since computer, internet and technology use can lead to different kinds of influence in different social contexts.

Intercultural literacy

According to the constructivism theories, humans construct knowledge based on their own experiences (Choi & Ho, 2002). However, since knowledge is actively constructed by the learner, the teaching procedure ought to facilitate children re-approach their culture in their own way, that is through procedures and practices which are meaningful for the students themselves (Estes, Gutman & Estes, 1989). In the same way, education should aid children to approach other cultures. Approaching knowledge within such a frame, leads to the connection of the meaning of cultural literacy to

that of critical literacy, as defined by Stables et al. (1999), which is the ability of the creation of individual interpretation for each message, and not just its passive acceptance. If cultural literacy is one way for someone to belong to a group and be subject to a dominant culture, critical cultural literacy offers the individual the ability to reverse the dominant culture and re-create it in its own way (Donaldson, 2006).

Culture is a definition of great importance which concerns all aspects of life of communities and individuals, thus cultural literacy is connected with the knowledge which concerns the whole of dimensions of people's lifestyles and ways of thinking. Moreover, cultural literacy cannot identify with the knowledge of one and only culture, because people who see the world only through their own cultural and ethnic point of view do not have access to significant parts of human experience (Banks, 2006). According to Pegrum, (2008, 137), for the effective communication of individuals in current conditions "critical intercultural literacies" are necessary, which may be defined as the skills necessary to help one "read" cultural events and activities' (Kumaravadivelu, 2003: 274) in a variety of media and multimedia formats in one's own culture and other cultures; to reflect on them critically in light of one's own previous knowledge, experiences and perspectives; and to use them to reflect critically on one's own previous knowledge, experiences and perspectives' (cf. Byram, 1997). The choice of proper tools and means which promote intercultural communication and exchange, thus reinforcing intercultural literacy, obtains special significance within an educational project, which is orientated interculturally.

Intercultural tools and means

Language is a cultural agent. Moreover it is a field where each individual negotiates the most significant elements of their identity, their relationship among self, the other and the world (Giroux, 2006). Learning literacy practices concerns not only technical skills

learning but also the approach of identities which are related to these practices (Street, 1994). Thus, linguistic literacy in various languages constitutes an intercultural tool since, by approaching 'other' languages, conditions of identity enrichment with elements of 'other' identities are created.

Moreover, intercultural acquaintance can be promoted through visual literacy, since visual literacy as well as linguistic, constitutes a social practice which according to Arizpe & Styles (2003) is affected by the culture of the individual. By approaching the dimensions of the visual world of 'others', we can also get to know better some elements of their identity.

Literature constitutes yet another significant means of intercultural literacy, since it presents multiple interpretations of facts and can contribute to the awareness of cultural diversity in a group (Amour, 2003), but also to the ethnic and cultural diversity existing in the world (Komlodi et al., 2007). Acquaintance with multicultural literature creates a positive attitude towards difference and cultural diversity (Wham, Barnhart & Cook, 1996). Moreover, the combination of stories composed by children with literature of various cultures can enhance and enrich their respect for diversity (Amour, 2003). When a child listens to a story narrated by another child of diverse cultural origin, it has the chance to enter a new field of experiences (Cox & Galda, 1990) and become a part of the story (Barton, 1990).

Intercultural literacy is also promoted through digital literacy, since the frame created through the internet gives the children a great wealth of opportunities for cultural exploration (Cummins & Sayers, 1995). According to NAYEC (1996: 2) by access to the Internet or other on-line "user friendly" networks, young children can collaborate with children in other classrooms, cities, counties, states, and even countries.

By combining the use of the internet with literature and narration, new means which contribute to the promotion of intercultural literacy are created. Digital storytelling is one of these means, which

can be used in the education of young children. According to Tingoy et al. (2005) digital stories derive their power by weaving images, music, narrative and voice together, thereby giving deep dimension and vivid color to characters, situations, experiences and insights. In addition to this, digital storytelling provides rich teachable moments in regards to helping students become media literate.

Many researchers support the view that when children exchange knowledge and information with groups of other children by using multimedia intercultural communication, a type of “participatory culture” can be easily created (Lemke, 1998, Jenkins, 2006). According to Katz & Rimon (2006) the collaboration of children from different countries creates the need to answer to questions related to identity and culture and study similarities and differences between their cultural identity and those of “others”. Cummins & Sayers (1995) believe that communication and collaboration with far-off peers offer the possibility of a new distanced view of their own culture, and through this view, a better perception of differences with other cultures.

Digital educational communities

Although digital schools, which constitute a type of digital communities, already operate in many parts of the world (Rauh, 2011) this unit focuses on digital educational communities with not only local but also international range. Worldwide there are a great number of digital communities which promote intercultural communication among schools and classes from all over the world. Digital communities ‘Classroom Connections’ (<http://www.ccproject.org>) and ‘Global School Net’ (<http://globalschoolnet.org>) offer the possibility of participation in various projects with the collaboration of school classes of different countries. The purpose of the above communities, as it is emphasized in their webpage, is the intercultural understanding through collaborative learning of peers

from different countries with the aid of technology.

Another digital community which allows teachers and students of different countries to participate in common projects is the community ThinkQuest (www.thinkquest.org). The purpose of this community is to offer possibilities of intercultural collaboration to children from different places of the world and promote the understanding of cultural differences as well as respect for different prospects of groups and individuals.

Moreover, International Resources and Education Network (IERN) (<http://iearn.org>) is a culturally diversified community which offers a safe environment of digital communication. IERN is the largest, non-profit, worldwide, educational net in the world which gives the possibility to teachers and students to collaborate in various projects with schools in more than 130 countries by using digital technologies.

While the above communities operate in a global level, a widely known community among European countries is the eTwinning (www.etwinning.net). Children of all ages from various European countries participate in collaborative projects through this community by using communication and information technologies. Through their collaboration they are encouraged to learn about the school and family culture of their peers from other European countries.

Best practices for developing intercultural literacy through digital communities

Digital communities offer the possibility of maximizing the width and influence of intercultural learning. The interaction of children through digital communities transcends cultural, linguistic, religious and ethnic boundaries and promotes mutual respect among them, as well as individual reinforcement of everybody. Online social networking sites have provided youth with a space for innovative collaboration and high-impact global education. All over the world, various successful educational projects have been conducted through

these networks. Various researches have been done on intercultural acquaintance of children of different ethnic groups through digital communities, with the use of various intercultural tools.

A set of citizenship education programs for children and youth, that focused on the development of children's capacities for active and deliberative citizenship, mediated by the use of digital technologies, has been implemented in Costa Rica and other Central American countries (Fonseca & Bujanda, 2011). In Costa Rica, this project, with the Spanish acronym CADE, has been implemented in twenty-four elementary schools and two high schools across the country, from 2004 to 2011 and has involved nearly 950 children (Fonseca & Bujanda, 2011).

CADE's conception of citizenship education was based on the recognition of children's participation rights and the need to help them exercise these rights in a democratic context (Fonseca & Bujanda, 2011). As digital technologies are associated with the way in which citizenship is experienced in contemporary society, the curriculum of the citizenship education programs was designed and implemented incorporating a digital dimension (Fonseca & Bujanda, 2011).

The main purpose of incorporating digital technologies into citizenship education programs was to allow students to broaden and enrich their identities and actions as citizens (Fonseca & Bujanda, 2011). Specifically, technology was used in the following ways: Students improved their inquiry strategies and expanded the sources by which they obtain information, as technological resources were used in all stages of the research and action process (Fonseca & Bujanda, 2011). Additionally, the children had the opportunity to interact effectively, responsibly and safely in a digital environment (Fonseca & Bujanda, 2011). On CADE's Web site, the "online preferendum" was incorporated, a tool based on Newman and Emerson's (1997) work, which allows geographically distant children to discuss and decide on issues concerning their countries (Fonseca & Bujanda, 2011). Moreover, children created digital productions to express their

proposals and ideas and communicate them to the public (Fonseca & Bujanda, 2011).

Significant changes were generated in children's life, after the participation to the program. They ceased to fear speaking and interacting with others, their ability to cooperate, listen and participate in dialogue was increased and also their interest and commitment towards their community was heightened (Fonseca & Bujanda, 2011).

Furthermore, various collaborative educational projects were conducted through the TakingItGlobal digital community, one of the largest social networks, which brings together youth to learn, discuss, and take action on social issues (<http://www.tiged.org/bestpractices>). These collaborative projects build a new school culture and unite different people (Desai, 2007).

For example, the 7th grade of the Alexander Galt Regional High School, in Quebec, Canada, collaborated with a community school at an orphanage in Uganda in 2007. Using the discussion board in the TakingItGlobal digital classroom, the Canadian students started a dialogue with the head of the Uganda school, concentrating on problems his community confronts, such as poverty. When the Canadian students learned that 70% of the Ugandan population lives in poverty, they started a fundraising project, and they communicated via video conferences, class chat and discussion boards with people from all over the world to present their project. Students had the opportunity to take an active role in co-creating their learning experience, communicate and also try to improve the quality of life of others. Strong connections were created between the Canadian and Ugandan students, through the video chats and their collaboration (<http://www.tiged.org/bestpractices>).

In another project conducted through TakingITGlobal, students from Colombia, the United States, Canada and Malaysia, cooperated to research global issues in order to exchange their perceptions of what one another's lives are like. Their dialogue led to collaborative

production of poetic multimedia presentations, concerning global issues (<http://www.tiged.org/bestpractices>).

In 2004, Sue Rollif's 8th grade class in Macklin Public School in Toronto, Canada, used TakingITGlobal.org to create a film festival. In order to create their films, the students used the site to research global issues, contact organizations and discuss their findings with other members of the TakingITGlobal digital community (<http://www.tiged.org/bestpractices>).

Carol Ann McGuire, who teaches at Imperial Elementary School in California, USA, launched the "Rock our World" Project, in order to teach her class of visually impaired students about the world, using music and global connections. Twenty teachers from various countries joined the project and their students created a song together, by adding new layers of music when the song arrived at their school. As the music travelled, students connected in live videoconferences to learn about each other (<http://www.tiged.org/bestpractices>).

A similar online collaborative project is "Rostislav and Juliana", where students from the USA and Bosnia cooperated to create "Rostislav and Juliana", a modern interpretation of "Romeo and Juliet". This effort caused constant communication and deep cultural understanding among the students (<http://www.tiged.org/bestpractices>).

In the case of Israel, due to the special prevailing conditions which obstruct live communication, utilization of digital communication aiming to the development of intercultural sensitization between Israeli and Palestinian students and teachers constitutes an objective of many projects. Hoter, Shonfeld and Ganayim (2009) have described a project in which Israeli and Palestinian prospective teachers participated. In this project, an effort was made to create bridges between ethnic and religious differences of the participants through the utilization of the internet and distance learning practices. As emphasized by the researchers, the evaluation of the above mentioned project showed that information and communication

technology intervention can reduce bias, stigmas and ethnic prejudices among prospective teachers.

Moreover, Katz and Rimon (2006) describe a research in which student groups from Israeli schools collaborated with student groups from Czech Republic, Chile, China, Germany, Greece, Italy, Japan, Mexico, Portugal, South Korea and Turkey. Students of each group of the collaborating schools studied literary works from collaborating countries, and next they created a website aiming to present various aspects of the literary work of these countries. According to the researchers, through this procedure students made connection between their culture and the cultures of ‘others’ and sensitized on various issues concerning characteristics of different cultural identities.

Finally, one of the most significant projects in an international level which concerns intercultural communication development and exchange through the use of the internet and digital technology is the project ‘Dissolving boundaries’, which took place from 1999 until 2008 between schools of Northern Ireland and the Republic of Ireland. In this project, school classes from the two areas of Ireland collaborated in common study projects. According to the project evaluation, participation in it and interaction between the students of the different areas influenced positively the students’ perceptions of the different “other” (Austin, 2006).

A research in early childhood settings

The research presented hereby was conducted in the academic year 2008-2009 in a Greek rural kindergarten, with the aim to investigate if children’s on-line international collaboration through a digital community contributes to the promotion of intercultural acquaintance. The participants were the 23 kindergarten pupils, 17 of Greek origin and 5 from immigrants’ families.

The digital community used for the intercultural collaboration

of students was eTwinning and in the context of the research, the Greek pupils communicated with kindergarten pupils from Bulgaria, Romania, Poland and Portugal. The immigrant students attending the Greek kindergarten came from the first three countries mentioned above.

The methodology which was used was that of action research, as the researcher was also the kindergarten teacher. The research techniques used were recording and content analysis of children perceptions, a focus group interview with the children at the end of the project, concerning the evaluation of their experience from the participation in eTwinning, as well as the content analysis of texts written in the research diaries of the teacher- researcher and the critical friends.

The research developed in three cycles with spiral progress. In each cycle, with the aid of the kindergarten teacher, the pupils exchanged a large number of electronic messages containing news from their family and school life, fairytales, photographs, drawings, songs etc. The first cycle aimed to the first acquaintance among the Greek pupils and their fellow pupils from other countries. The main axes of intercultural exchange in this cycle were children's faces and names, school grounds as well as the villages or cities where they lived. The second cycle focused on the sensitization towards linguistic diversity, to the search for similarities and differences among students' mother tongues, as well as the exploitation of fairy tales and stories as intercultural tools. Finally, the third cycle concerned school celebrations and parents' occupation.

Pupils took their first steps towards the discovery of intercultural diversity which exists both in their classroom and in the world. Although every child participated in the formation of the class cultural mosaic, immigrants' children and their parents obtained a leading part throughout the project, since they could act as 'bridges' between the cultures crossing each other within the eTwinning digital community and bilingualism was found to be an advantage. Furthermore, pupils understood the value of speaking foreign languages, the necessity of

translation, as well as the utility of dictionaries.

Moreover, the reference on behalf of the children of inequalities in the working field revealed that the stimuli they received did not remain only in a superficial level, but the intercultural literacy they developed also had a critical dimension.

Conclusively, as revealed also through evaluation with Banks multicultural project criteria (2006) as a guide, the participation in the specific project helped the young students broaden their ethnic-cultural horizons and reinforced their wish to know and interact with the different 'other'.

Conclusions

The aim of the hereby article has been to highlight the contribution of the internet and the digital communities to the development of intercultural literacy, particularly in the context of early childhood education.

The usefulness of the proper contact of young children with the internet and the digital communities has already been demonstrated by many researchers (Tsantis, Bewick and Thuvenelle, 2003, Wheatley, 2003), while a significant number of researchers emphasize the contribution of the internet and the digital communities to the development of intercultural literacy (Jenkins, 2006, Katz & Rimon, 2006). A large number of good practices of different schools around the world, with students of different ages, prove that the children's participation to digital communities and the communication that is developed through them, results in the better understanding of their own culture and also the culture of the different 'other'. In this way, the participation to digital communities has the double function of both the 'mirror' and the 'window'. It functions as a 'window' because through their participation in the digital community young students know different cultures and ways of life and as a 'mirror' because they can examine on their own culture and reflect on it.

The launch of these reflection processes at the stage of early childhood education is one of the important parameters for creating global citizens who will work with respect and empathy towards the different ‘other’.

References

- Austin, R. 2006. The role of ICT in bridge-building and social inclusion: Theory, policy and practices issues. *European Journal of Teacher Education* 29, no 2: 145-161.
- Amour, M., J., St. 2003. Connecting children’s stories to children’s literature: Meeting diversity needs. *Early childhood education journal* 31, no 1: 47-51.
- Arizpe, E., Styles, M. 2003. *Children reading pictures. Interpreting visual texts*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Backingham, D. 2013. Beyond Binaries: Learning, Identity and the “Digital Generation”. Announcement in the International Conference: The body and the web. Tools for intercultural learning”. Florence, 28/2 – 2/3/2013.
- Banks, J. A. 2006. *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching* Boston: Pearson/Allyn and Bacon, 5th ed.
- Barton, B. and Booth, D. 1990. *Stories in the classroom: Storytelling, reading aloud and role playing with children*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Byram, M. (1997) Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Choi, C., Ho, H. 2002. Exploring new literacies in online peer- learning environments. *Reading Online* 6, no.1. www.readingonline.org (accessed November 14, 2011).
- Corders, C. and Miller, E. 1995. *Fool’s Gold. A critical look at computers in childhood*. NY: Alliance for Childhood
- Cox, S. and Galda, L. 1990. Multicultural literature: Mirrors and windows on a global community. *The Reading Teacher* 43, no. 8: 582-589.
- Cummins, J., Sayers, D. 1995. *Brave new Schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. New York: St Martin’s Press.
- Desai, A. 2007. *Making the Connection. Best practices in global education and collaborative technology*. USA: TakingITGlobal.
- Donaldson, A. 2006. Performing regions: territorial development and cultural politics in a Europe of the Regions. *Environment and Planning A* 38, no. 11: 2075-2092.

- Estes T., Gutman C. J., Estes J. J. 1989. Cultural Literacy: Another view from the University of Virginia. *Curriculum Inquiry* 19, no. 3:309-325.
- Fonseca, C. & Bujanda, M. E. (2011). Promoting Children's Capacities for Active and Deliberative Citizenship with Digital Technologies: The CADE Project in Costa Rica. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633(1). Available from ann.sagepub.com. Downloaded on January 20, 2011.
- Fonseca, Clotilde. 2009. *Deepening understanding and addressing key challenges: Response to a dialogue on ICTs, human development, growth, and poverty reduction*. Available from http://publius.cc/dialogue_icts_human_development_growth_and_poverty_reduction/091109 (accessed 10 August 2010).
- Fonseca, Clotilde. 2005. From ICT to digital creation and productivity: Releasing the potential of technology for education and capacity building. In *Access, empowerment and governance: Creating a world of equal opportunities with ICT*, eds. Rinalia Abdul Rahim, Gabriele Siegenthaler Muinde, and Daniele Waldburger, 121-43. Kuala Lumpur, Malaysia: Global Knowledge Partnership (GKP). Available from www.fod.ac.cr (accessed 10 August 2010).
- Fundación Omar Dengo. 2009. *Estandares de desempepo de estudiantes en el aprendizaje con tecnologvas digitales*. San Jost, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Fundación Omar Dengo. 2006. *Educación y tecnologvas digitales: Como valorar su impacto social y sus contribuciones a la equidad*. San Jost, Costa Rica: Fundación Omar Dengo.
- Fundación Omar Dengo. 2005. *Aprender a deliberar para una ciudadanva activa y democratica: Fundamentos teoricos y metodologicos y Guva didactica para educadores*. San Jost, Costa Rica: Fundación Omar Dengo. Available from www.fod.ac.cr/publicaciones (accessed 11 August 2010).
- Gervilliers, D., Berteloot, C., & Lemery, J. 1977. *Las correspondencias escolares*. Barcelona: Editorial Laia.
- Giroux, H. 2006. Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A. Giroux. *Language and Intercultural Communication* 6, no. 2: 163-175.
- Gorski, P., C. 2004. Multicultural Education and progressive pedagogy in the online information age. *Multicultural perspectives* 6, no. 4: 37-48.
- Haugland, S.W., & D.D. Shade. 1994. Software evaluation for young children. In *Young children: Active learners in a technological age*, J.L. Wright & D.D. Shade (eds), 63-76. Washington, DC: NAEYC.
- Hoter, E., Shonfeld, M., Ganayim, A. 2009. Information and Communication

Technology (ICM) in the Service of Multiculturalism. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 10, no. 2: 1-15.

- Huffaker, D. 2004. Spinning yarns around the digital fire: Storytelling and dialogue among youth on the internet. *Information technology in childhood education annual*, 63-75.
- Jenkins, H. 2006. *Convergence culture. When old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Katz, Y., Rimon, O. 2006. The study of literature and culture in a web-based environment. *Educational Media International* 43, 1: 29-41.
- Kember, D., Lam Bick-Har & Yan, L. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects, *Educational Action Research* 5, no.3: 463-481.
- Komlodi, A., Hou, W., Preece, J., Druin, A., Golub, E., Albuero, J., Liao, S., Elkiss, A., Resnik, P. 2007. Evaluating a cross-cultural children's online book community: Lessons learned for sociability, usability, and cultural exchange. *Interacting with computers* 19, 494-511.
- Kumaravadivelu, B. (2006) TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly* 40 (1), 59_81.
- Lemke, J.L. 1998. Metamedia literacy. Transforming meanings and media. In R.D.Kieffer, L.D. Labbo, M. C. McKenna and D. Reinking (eds). *Handbook of literacy and technology. Transformations in a past-typographic world*. New Jersey: Lawrence Elbraum Associates, 283-301.
- NAYEC (1996). *Technology and young children. Ages 3 through 8. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAYEC
- Newman, D. R., and P. J. Emerson. 1997. *The on-line preferendum: A tool for voting, conflict resolution and decision-making*. Presented at International Conference on Voting, Rating and Annotation on the Internet, 21–22 April 1997. Austrian Academy of Sciences, Vienna. Available from www.qub.ac.uk (accessed 11 August 2010).
- Pegrum, M. 2008. Film, culture and identity: Critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural communication* 8, no. 2: 136-154.
- Rauh, W.J 2011. The utility of online choice options: Do purely online schools increase the value to students? *Education Policy Analysis Archives* 19, no. 34: 1- 16.
- Samovar, L., A., Porter, R., McDaniel, E. 2006. *Intercultural communication. Reader*: Belmont, CA: Thomson/Wadsworth, 11th ed.

- Stables A., Soetaert R., Stoer S., Lencastre M., Bishop K., Reid A. 1999. Environmental awareness as environmental literacy.
- <http://www.bath.ac.uk/Departments/Education/eu/project.htm> (accessed November 14, 2011).
- Street, B.V. (1994) Struggles over the meaning(s) of literacy. In M. Hamilton, D. Barton and R. Ivanic (eds) *Worlds of literacy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 15-20.
- Tingoy, O., Guneser, A., Ongun, E., Demirag, A., Koroglu, O. 2005. Using Storytelling in Education. 4th International Symposium of Interactive Media Design. Yeditepe University. www.geocities.com/osmank9/storytelling.html (accessed 12 October, 2011).
- Tsantis, C. Bewick, L. and Thuvenelle, S. 2003. Examining some common myths about computer use in the early years, *Young children on the web*, November 2003, 1-9.
- Wham, M.A., Barnhart, J. and Cook, G. 1996. Enhancing multicultural awareness through storybook reading experience. *Journal of Research and Development in Education* 30, no. 1: 1-9.
- Wheatley, K.F. 2003. Increasing computer use in early childhood teacher education: The case of a “computer muddler.” *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* 2 (4): 12-26.

Websites

<http://www.tiged.org/bestpractices>

<http://www.ccproject.org>

<http://globalschoolnet.org>

<http://www.thinkquest.org>

<http://iearn.org>

<http://www.etwinning.net>

The role of computer-mediated communication in enhancing linguistic and intercultural competence

Aleksandra Wach

PhD, she works as an Assistant Professor at the School of English, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. Apart from teaching English as a foreign language at University level, she conducts EFL didactics courses and is involved in training pre-service and in-service English teachers. Her professional interests include: second language acquisition processes, learning and teaching grammar, the application of music in teaching foreign languages, teacher creativity and reflectivity, the development of intercultural competence in the process of learning and teaching a foreign language, and, currently, the application of new technology in foreign language learning and teaching. She has co-authored a monograph on the relevance of music in EFL learning and teaching and has published articles in edited volumes and professional journals on selected issues which reflect her research interests.

Abstract: *Computer-mediated environments offer numerous opportunities for their application in foreign language learning and teaching, and computer-mediated communication (CMC) has been recognized as particularly relevant for foreign language acquisition and education. The main advantages of CMC as a language development tool include relatively easy access to relevant, authentic input, and increased opportunities for engaging in interaction with native speakers and other, non-native language users. Moreover, CMC stimulates learners' output, as it contributes to increased learner participation in communication, and generally fosters learner-directed learning. Due to the Internet's potential as a site for multicultural exchange, apart from these benefits, involvement in CMC also provides learners with opportunities to develop their intercultural competence, which is especially relevant for learners from largely monolingual and monocultural backgrounds who do not have frequent contact with people from other cultures. The article aims to explore the relationship between CMC and the development of both linguistic and intercultural competence in learners of foreign languages through a discussion of the following topics: the role of CMC in the lives*

of young people, the benefits of engaging in CMC for the acquisition of a foreign language, the aims of intercultural foreign language education and, finally, the role of CMC in fostering intercultural competence. Within each of the topics, a review of the literature is followed by a presentation of conclusions from the conference workshop.

The ‘digital native’ generation

Today’s adolescents engage in computer-mediated communication (CMC) with unprecedented intensity, and their behavior is characterized by a heavy reliance on computer technology in all areas of life, including social, entertainment-related, and academic aspects: “[m]ajor aspects of their lives – social interactions, friendships, civic activities – are mediated by digital technologies. And they’ve never known any other way of life” (Palfrey and Gasser 2008: 7). Research confirms young people’s intensity of Internet use: according to Lenhart et al. (2010), 73% American teenagers and young adults used social networking sites; similarly, very high rates of internet use are also reported by Polish researchers: over 90% of Polish teenagers aged 14-18 used instant messaging at the beginning of the 21st century (Mnichowski 2010).

Due to the intensity and frequency of contemporary young people’s Internet use, researchers have referred to them as “digital natives” (Prensky 2001; Palfrey and Gasser 2008), the “Internet generation” (Herring 2007), and the “net generation” (Tapscott 2009). In the literature, “digital natives” are characterized as people who are almost constantly busy collaborating through the Internet, using Facebook, Skype or other forms of CMC. This kind of activity has an impact on how young people process information and what they expect from a learning situation: they engage in multitasking, want to get information very quickly, access information in a loosely ordered manner, and display a strong preference for hands-on activities. Young people’s Internet use habits also have a strong influence on their literacy, which has become more multimodal, interactive, and

characterized by simultaneous engagement in several actions.

In the workshop, the participants discussed both the negative and positive aspects of young people's intensive Internet use. Among the drawbacks, its negative influence on teenagers' social and emotional development was mentioned. Instead of pursuing interpersonal relationships with family and friends through natural, face to face interactions, young people spend a considerable amount of time in front of a computer screen, interacting with others in a virtual, rather than physical, reality. In this way, they may not have sufficient opportunities to learn how to control their emotions in interpersonal relationships, and, as one participant said, they miss a part of their childhood, which should be spent with peers on the playground, and engaging in different forms of physical activity. Another problem caused by too intensive Internet use brought up in the workshop was that digital natives become overtly impatient, not having developed the ability to wait for the results of their activity. They want ready solutions instantaneously, which also results in an inability to cope with frustration and stress.

On the positive side, the workshop participants listed the benefits of computer use for educational purposes, as never before has access to information been so easy. Young people know how to use the Internet to search for all kinds of information, which may be very useful in finding solutions to various problems. Moreover, through Internet use, they transcend boundaries in space, including cross-cultural boundaries. Finally, as one participant said, "the Internet gives young people a voice". It is a place where they can express their opinions freely and be listened to.

Advantages of computer-mediated communication in learning and teaching a foreign language

The benefits of CMC for learning and teaching foreign languages have been largely confirmed by research. Its main strength lies in

its interactive nature, as it offers valuable opportunities for foreign language learners to pursue social interactions in the target language and, in principle, leaves considerable freedom and self-direction to learners. Furthermore, through CMC, learners have a chance to engage in authentic, naturalistic language experience, which makes the learning situation intrinsically motivating and cognitively involving. This, in turn, may enhance learning. By engaging in CMC in a foreign language, learners primarily attend to the meaning of the exchanges, while at the same time practicing interaction skills, such as negotiating meaning; moreover, because most of CMC input is in written form, and the meaningfulness of the exchanges makes its linguistic form salient, learners may be motivated to focus on the grammatical and lexical form of their messages (Kern 2006; Blake 2011).

Research on the effects of CMC on foreign language learning falls within two major perspectives. One of them is the interactionist perspective, which focuses on CMC-enhanced interaction in the foreign language. Such studies have investigated the development of learners' communicative efficiency through engaging in CMC, as well as the acquisition of grammatical and lexical forms as a result of greater exposure and interaction opportunities. The other perspective found in CMC-related research is the sociocultural one, which focuses mainly on the development of learners' intercultural awareness and sensitivity through CMC, and will be discussed in subsequent sections of this article.

Within the interactionist perspective, studies have focused on the effects of interactional modifications found in computer-mediated communication on the development of L2 learners' grammatical and lexical competence. For example, in Salaberry's (2000) investigation, CMC had a positive influence on the development of a morphological feature (past-tense endings) in L2 Spanish learners, probably due to the written form used, the immediate functional demands, and the positive effects of interlocutor scaffolding in CMC. Fiori (2005)

found that the presence of consciousness-raising tasks in CMC contributed to enhanced grammatical awareness, as well as to more peer- and self-correction, leading to the acquisition of grammatical forms in L2 Spanish learners. Sauro (2009) investigated the effects of two types of corrective feedback (recast and metalinguistic correction) on L2 English learners' development of a grammatical structure (the zero article for abstract uncountable nouns) through CMC, concluding that written CMC provides learners with increased opportunities to notice target language forms and sufficient time to process the information. De la Fuente (2003) compared the effects of face-to-face and online interaction on L2 Spanish vocabulary development, finding that both environments were equally effective for the acquisition and retention of lexical items.

The workshop participants agreed that the Internet creates a relevant environment for learning foreign languages, especially in the case of young people, for whom searching for information and interacting online is a commonplace, everyday activity. In fact, easy access to Internet resources and online interaction opportunities were mentioned among the positive aspects of intensive Internet use by young people today. Another issue brought up in the workshop was the quality of language used, especially by young people, in CMC. This is a specific variety of language, which does not always contain standard language forms; instead, it is characterized by the use of abbreviated or slang forms, which stirs up controversy among linguists and educators about its value as a model for foreign language learners. The workshop participants expressed balanced, common-sense opinions about the quality of the language of CMC as input for foreign language learning. They stressed that as a new medium, CMC brings about linguistic changes, which is a natural process. Exposure to novel language forms, adjusted to the social context of online interactions, may have the positive effect of contributing to enhanced linguistic awareness in foreign language learners.

The intercultural component in foreign language education

Cultural, or intercultural, components have always been present in foreign language education, but the understanding of the concepts of culture and interculturality has changed over the decades (Scarino 2010; Sercu 2010). In the past, the focus of “culture teaching” in foreign language lessons was primarily on gaining knowledge about the artifacts of culture associated with the target language country or about the lifestyles of its inhabitants. In contemporary foreign language didactics, the focus is considerably broader, as it includes, apart from the cultural knowledge dimension, the acquisition of a wide range of abilities which will allow a foreign language learner to develop intercultural competence, which is defined as “the ability to interact effectively and appropriately with people from other cultures” (Perry and Southwell 2011: 455).

Sercu (2005; 2010) lists the following abilities as characterizing an interculturally competent person:

- willingness to engage with the foreign culture,
- self-awareness and the ability to look upon oneself from the outside,
- ability to see the world through others’ eyes,
- ability to cope with uncertainty,
- interest in other cultures,
- open-mindedness,
- non-judgmental attitudes toward cultural differences,
- respect for “otherness”,
- empathy and flexibility.

In explaining the notion of intercultural competence, Byram et al. (2002) list three crucial components: knowledge (about culture in

general and about a specific culture), skill (cognitive and metacognitive strategies regulating contacts with other cultures; interaction skills used in intercultural communication), and attitudes (willingness to communicate and to learn about other cultures; openness to others; motivation to get to know other cultures).

In today's increasingly multilingual and multicultural world, preparing learners for the demands of intercultural communication is one of the vital demands of foreign language education. Therefore, opportunities need to be created for the development and fostering of intercultural competence in learners.

In the workshop, we discussed the changing views on the position of culture in foreign language education. While the participants fully appreciated the important role of preparing learners for intercultural communication through focusing on their intercultural competence in education, they also highlighted the relevance of cultural knowledge in learning and using a foreign language. A lack of knowledge about cultural phenomena may negatively influence one's ability to take part in intercultural communication, regardless of the level of linguistic proficiency. Even if the grammatical and lexical input is processed properly, a language user with insufficient knowledge of cultural reality may be an incompetent interaction participant. Similarly, a knowledge of people's lifestyles, behavior and values is a vital component of effective functioning in a given cultural group. As a final conclusion, we mentioned the importance of the intercultural component in foreign language teacher training. The demands of contemporary language didactics require from a teacher a good level of cultural knowledge as well as sensitivity and open-mindedness so that he or she can perform the role of an intercultural mediator in the educational process.

The role of modern technology in foreign language intercultural education

Although the position of the intercultural component in foreign language education is widely acknowledged by researchers and teachers, the practical side of realizing intercultural goals within a foreign language curriculum appears to be a more complicated issue. There are, of course, ways of applying appropriate teaching techniques in order to foster intercultural understanding and critical cultural awareness in learners, such as exposing them to various texts and cultural representations (Perry and Southwell 2011; Ware and Kramsch 2005), but it needs to be acknowledged that the classroom may be “an insufficiently rich learning environment with regard to opportunities for apprenticeship into the diverse and complex forms of linguistic behaviour that both index and constitute intercultural competence” (Belz 2007: 157). Therefore, learners would undoubtedly benefit from classroom-based instruction being supplemented with direct contact with other cultures, which would provide experiential learning experience, for example, through study abroad or travelling.

However, because staying abroad is often difficult or even impossible for practical or financial reasons, the application of modern technology may serve as a way of bringing L2 learners closer to other cultures and providing them with intercultural learning experiences. Technology creates ample opportunities to become familiar with other cultures and deepen intercultural awareness in foreign language learners through both receptive and productive means, by providing authentic and up-to-date information about other cultures and by opening up possibilities for learners to engage in CMC through informal online interactions, or intercultural collaboration projects. Through the Internet, learners can exchange ideas and opinions with other learners or native speakers of the language who live in different cultures and in various locations around the globe. This experience provides an authentic and relevant way of learning a foreign language and its

culture, and of realizing that communication in a foreign language involves expressing one's cultural identity as well as opening up to other cultures.

Studies investigating how CMC contributes to the development of foreign learners' intercultural competence fall within the sociocultural approach to CMC research. American and Mexican participants in Zeiss and Isabelli-García's (2005) study broadened their knowledge of the target language culture and increased their interest in it as a result of an intercultural CMC project. Schuetze (2008) found a correlation between engagement in CMC dialogs and the development of intercultural communicative competence in her study participants (Canadian and German students). Lee (2009) described a Spanish-American project based on social networking tools, the aim of which was to enhance learners' intercultural communication and awareness. The findings revealed the participants' positive attitudes toward online cultural exchange, enhanced levels of cross-cultural understanding and increased communication skills due to personal engagement. Similarly, Elola and Oskoz (2008) found cross-cultural blogging to have a very positive effect on the knowledge of the target language culture and perceptions about the target-language population.

The workshop participants agreed that modern technology can have very positive effects on the development of learners' intercultural sensitivity and awareness. Beside discussing the beneficial influences of CMC on learners' openness toward other cultures, we also focused on the challenges of intercultural online interactions. This form of communication is very often difficult for various reasons, for example, interaction participants may display communicative online behavior that is unacceptable to their partners. Moreover, misunderstandings and miscommunications are commonplace in such interactions. Finally, we considered the challenges of organizing and conducting research into the influence of CMC on young foreign language learners' intercultural competence. The session participants

concluded that although such research is demanding and extremely difficult to pursue, it is definitely highly insightful and worth conducting, because much more research is still needed in this area.

References

- Belz, J. 2007. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd (ed.) *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers* (pp. 127-166). Clevedon: Multilingual Matters.
- Blake, R. 2011. Current trends in online language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 19-35.
- Byram, M., B. Gribkova and H. Starkey. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Elola, I. and A. Oskoz. 2008. Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals* 41: 454-477.
- De la Fuente, M. 2003. Is SLA interactionist theory relevant to CALL? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition. *Computer Assisted Language Learning* 16: 47-81.
- Fiori, M. 2005. The development of grammatical competence through synchronous computer-mediated communication. *CALICO Journal* 22: 567-602.
- Kern, R. 2006. Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly* 40: 183-209.
- Lee, L. 2009. Promoting intercultural exchanges with blogs and podcasting: A study of Spanish-American telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning* 22: 425-443.
- Lenhart, A., K. Purcell, A. Smith and K. Zickhur. 2010. Social media & mobile Internet use among teens and young adults. Available at <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>
- Levy, M. 2009. Technologies in use for second language learning. *Modern*

Language Journal 93: 769-782.

- Mnichowski, P. 2010. Młodzież a komunikatory internetowe. Available at http://www.benchmark.pl/aktualnosci/Mlodziez_a_komunikatory_internetowe-31803.html
- Palfrey, J. and U. Gasser. 2008. *Born Digital*. New York: Basic Books.
- Prensky, M. 2001. Digital natives, digital immigrants. A new way to look at ourselves and our kids. *On the Horizon* 9(5). Available at <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.Pdf>
- Salaberry, R. 2000. L2 morphosyntactic development in text-based computer-mediated communication. *Computer Assisted Language Learning* 13: 5-27.
- Sauro, S. 2009. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology* 13: 96-120.
- Scarino, A. 2010. Assessing intercultural capability in learning languages: A renewed understanding of language, culture, learning, and the nature of assessment. *Modern Language Journal* 94: 324-329.
- Schuetze, U. 2008. Exchanging second language messages online: Developing an intercultural communicative competence? *Foreign Language Annals* 41: 660-673.
- Sercu, L. 2005. Teaching foreign languages in an intercultural world. In L. Sercu (ed.) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sercu, L. 2010. Assessing intercultural competence: More questions than answers. In A. Paran and L. Sercu (eds.) *Testing the Untestable in Language Education* (pp. 17-34). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Tapscott, D. 2009. *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw Hill.
- Ware, P. and C. Kramsch. 2005. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal* 89: 190-205.

Strumenti interculturali nella rete - due esempi: il dizionario dei gesti degli italiani e il progetto “paroleinviaggio”

Paolo Ernesto Balboni e Fabio Caon

Paolo Ernesto Balboni è un linguista italiano, docente universitario, studioso di glottodidattica, autore di importanti saggi per la didattica delle lingue straniere e di manuali di italiano. Attualmente è Direttore del Centro ITALS Università Ca' Foscari di Venezia e Direttore del Centro linguistico di Ateneo della stessa università.

Fabio Caon è docente di “Didattica della comunicazione interculturale e della letteratura” all'Università Ca' Foscari di Venezia. Dirige il Laboratorio Comint (Comunicazione Interculturale) nella medesima Università ed è formatore di docenti in Italia e all'estero sui temi dell'Italiano L2 e dell'educazione interculturale nella scuola.

Abstract: *La rete rappresenta un “luogo” estremamente motivante per molti studenti in quanto coinvolge abilità e saperi di diversa natura, favorisce un'interazione più autentica e permette una co-costruzione di conoscenze, aspetti fondamentali per lo sviluppo di competenze interculturali. L'intervento mira a dare conto di tali potenzialità motivazionali attraverso la presentazione dei due progetti che attraverso linguaggi e codici transculturali (i gesti e la musica) hanno permesso di realizzare dal 2010 interessanti iniziative on-line e in presenza:*

a. “Dizionario dei gesti degli italiani in una prospettiva interculturale” è uno strumento al servizio degli studenti di italiano nel mondo, ma è servito anche a creare una comunità di pratica tra gli insegnanti, che hanno cominciato ad arricchire il dizionario con le loro osservazioni;

b. “Parole in viaggio” è stato scelto dal Ministero degli Esteri come strumento per il premio internazionale di scrittura creativa tra gli studenti delle scuole italiane nel mondo, ma è poi diventato uno strumento per tutti gli studenti e i docenti di italiano ed ha portato ad un volume di avviamento alla letteratura e a delle lezioni concerto.

In entrambi i casi, come in molti altri progetti del Laboratorio di Comunicazione Interculturale e del Laboratorio di Italiano come Lingua Straniera (Comin e Itals) dell'Università di Venezia (www.unive.it/cen-

trodidatticalingue), la rete è stata l'ambiente naturale per molti progetti internazionali e interculturali.

Il tema centrale di questo convegno è segno della reale palingenesi prodotta dalla rete sia nelle relazioni umane sia nelle conoscenze che su queste si costruiscono:

1. l'atteggiamento interculturale che si vuole favorire negli adolescenti è più complesso e solido se basato sul 'corpo', la presenza fisica in luoghi di alterità culturale, o se è supportato dalla rete – prima, durante, dopo l'esperienza?
2. la rete, che consente di mantenere stretti contatti con il proprio ambiente di partenza, garantendo le *radici*, finisce per tarpare le *ali* dell'intercultura – per riprendere la frase di Goethe – su quel che possiamo dare ai nostri figli? O è preferibile un distacco netto?

La risposta su cui articoliamo il nostro contributo è semplice:

l'opposizione presenza/virtualità è irrilevante nella costruzione della competenza interculturale se non si hanno gli strumenti concettuali ('modelli') e descrittivi ('strumenti') per osservare le differenze interculturali e i potenziali punti critici.

Non è un'impostazione nuova, anzi: a Venezia, repubblica interculturale per eccellenza, dove non esiste la parola "straniero", omologa etimologicamente di "estraneo", "strano", "strambo", ma solo "foresto", che denota il fatto che viene da fuori ma non lo connota negativamente; dove c'erano, e ci sono, i quartieri dei greci e degli slavi, dei turchi e degli albanesi e così via; dove i giovani venivano mandati presto a conoscere il mondo – ebbene, a Venezia esisteva un proverbio che sintetizza le righe in corsivo, sopra: "Viaggiare sveglia, ma chi parte stupido torna stupido" (*Viazar descanta, ma chi parte mona torna mona*).

Il viaggiatore veneziano di allora e l'adolescente in viaggio di oggi hanno bisogno di *intus legere*, leggere dentro, di essere "intelligenti" per non tornare incontaminati dal viaggio o, addirittura, convinti che il resto del mondo sia sbagliato.

Non è compito di due studiosi di fenomeni di *comunicazione* interculturale addentrarsi nei modelli concettuali e negli strumenti descrittivi e didattici dell'*educazione* interculturale (anche se uno di noi, F. Caon, ha curato il volume *Tra lingue e culture*, B. Mondadori, 2008), temi sui quali la Fondazione Intercultura ha riflettuto e ha strumenti e consulenti per riflettere, né è nostro compito discutere l'impatto della rete nella conoscenza e nella formazione dei giovani, anche se il seminario ha spesso rischiato di prendere questa deriva tematica, che molto interessa gli educatori. Il nostro ambito, come abbiamo detto, è quello della *comunicazione* interculturale (sulla quale ha lavorato soprattutto Balboni, 1999, 2006, 2007): abbiamo elaborato un modello di punti critici nella comunicazione interculturale e abbiamo predisposto degli strumenti per l'osservazione dell'(inter)cultura, entrambi presenti sia nel sito del Laboratorio citato nel titolo sia in altre iniziative coordinate da Fabio Caon.

Nel seminario di cui qui si riferisce sono stati presentati questi quattro elementi, e su di essi si è discusso:

1. Un modello di riferimento
2. Uno strumento: l'indice per un manuale lifelong fai-da-te sulla comunicazione interculturale
3. Uno strumento: la mappa della comunicazione interculturale
4. Uno strumento: il dizionario dei gesti degli italiani
5. Un esempio: il Cd libro e progetto parole in viaggio

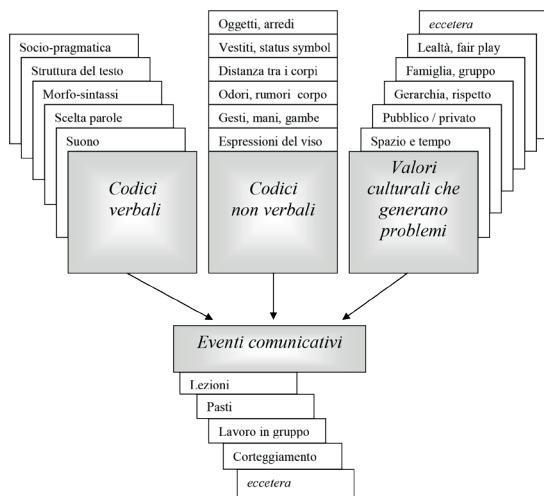
Vediamo in maggiore dettaglio i quattro elementi.

1. Un modello di riferimento

Non si può “insegnare” la comunicazione interculturale: troppo complessa, troppo mutevole, indescrivibile con completezza e anche con approssimazione accettabile. Si può tuttavia offrirne un modello, in modo che si impari ad osservare la comunicazione in ambienti interculturali.

Un “modello” è una struttura concettuale che include *tutte le possibili realizzazioni* del fenomeno: cioè, è grado di indicare tutte le possibili aree critiche, le possibili fonti di attrito nella comunicazione tra persone di diverse culture; è in grado di *generare comportamenti*: chi applica il modello ne trae una guida per la sua competenza nella comunicazione interculturale; *si presenta in maniera gerarchizzata*: il modello di competenza comunicativa interculturale consta di 4 voci, ciascuna delle quali ha, a cascata, una serie di componenti interne, e questa sua semplicità strutturale ne garantisce l'utilizzabilità da parte di tutti, incluso in diciassettenne.

Realizzato graficamente, questo modello di competenza comunicativa interculturale (descritto nei volumi di Balboni citati sopra) rivela tutta la sua semplicità:



Il modello si legge così:

la comunicazione interculturale è regolata da dei valori culturali profondi, ha come strumenti due gruppi di grammatiche, rispettivamente nei linguaggi verbali e non verbali, e si realizza in eventi comunicativi; gli eventi sono governati da regole sia universali sia culturali, e queste ultime sono potenziali fonti di attrito interculturale.

Le icone utilizzate per questi tre gruppi di grammatiche (verbali, non verbali, contestuali) hanno una forma che intende suggerire che questo modello è costruito in profondità, in maniera ipertestuale, pur conservando una struttura superficiale estremamente semplice e maneggevole.

All'interno dell'icona di ciascuno dei quattro componenti della competenza comunicativa interculturale troviamo la lista dei fattori: in due casi è una lista chiusa, non si possono aggiungere altri elementi, in due casi abbiamo delle liste aperte, continuamente modificabili.

Nella definizione di “modello” avevamo detto che esso deve essere *generativo*, cioè che esso deve contribuire a generare comportamenti: nel nostro caso, prima l'osservazione e poi le decisioni relative alle azioni da compiere o da evitare, sulla base di quanto osservato. Questo strumento è descritto nel paragrafo seguente.

2. Uno strumento: l'indice per un manuale lifelong fai-da-te sulla comunicazione interculturale

Lo schema grafico visto sopra si trasforma agilmente in un 'indice' di un manuale che l'adolescente comincia a farsi, dapprima nella formazione pre-viaggio di Intercultura, e poi nel periodo speso all'estero, infine con l'ausilio di mass media, Erasmus, ecc.: un manuale che rende veritiera l'espressione *lifelong learning*.

Ai partecipanti al seminario è stato presentato tale indice, che può generare un quadernone di carta, con le pagine a fogli mobili, o un file su computer: è osservando con una griglia e poi riportando sera

dopo sera, le proprie osservazioni che l'esperienza all'estero viene rivissuta analiticamente, viene classificata, viene trasformata in un patrimonio affidato ad uno strumento anziché alla labilità della memoria umana.

L'indice è disponibile gratuitamente nella pagina del sito http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83418 (alla voce “griglia di osservazione della comunicazione interculturale”) e viene qui riportato. Ovviamente va integrato sulla base delle necessità di un adolescente che conduce l'esperienza di Intercultura:

1. Problemi di comunicazione dovuti a valori culturali

- 1.1 Problemi comunicativi legati al concetto di tempo
- 1.2 Problemi comunicativi legati al concetto spazio
- 1.3 Problemi comunicativi legati alla gerarchia, al rispetto, allo status
- 1.4 Problemi comunicativi legati al concetto di famiglia
- 1.5 Problemi comunicativi legati al concetto di onestà, lealtà, fair play
- 1.6 Problemi comunicativi legati al mondo metaforico
- 1.7 Problemi comunicativi legati al concetto di pubblico e privato
- 1.8 Problemi comunicativi legati ad altri modelli culturali

2. Gli strumenti della comunicazione non verbale

2.1 La “cinesica”: comunicare con il corpo

- la testa, il viso
- le braccia, le gambe
- gli inchini
- odori e rumori del corpo

2.2 La “prossemica”: la distanza tra corpi come forma di comunicazione

2.3 L' "oggettemica": comunicare con oggetti e status symbol

- i vestiti, l'abbigliamento, le uniformi
- gli status symbols
- il denaro
- il cibo, le bevande

3. Problemi interculturali legati alla lingua

3.1 Problemi di comunicazione legati a suono della lingua

3.2 Problemi di comunicazione legati alla scelta delle parole e degli argomenti

3.3 Problemi di comunicazione legati ad alcuni aspetti grammaticali

3.4 Problemi comunicativi legati alla struttura del testo

3.5 Problemi comunicativi di natura sociolinguistica

3.6 Problemi pragmatici di comunicazione: le mosse comunicative

4. Gli eventi comunicativi

4.1 Dialogo e telefonata

4.2 Riunione formale, lavoro di gruppo

4.3 Il cocktail party, il pranzo, la cena, il barbecue

4.4 Il monologo pubblico: conferenza, presentazione dei risultati di un gruppo

4.5 La festa, il relax, il gioco

4.6 Il corteggiamento

Altri generi, da aggiungere a seconda dei propri interessi

3. Uno strumento: la mappa della comunicazione interculturale

Nel sito http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83418 è presente un work in progress, una mappa interattiva dei punti critici (quelli del modello al punto 1 e dell'indice al punto 2) in alcune parti del mondo.

Iniziato con un finanziamento della Regione Veneto, ampliato con altri finanziamenti, il sito è in continua rielaborazione e viene ampliato costantemente.

È uno strumento che potrebbe consentire agli adolescenti in scambio di avere un punto di riferimento ma, soprattutto, di suggerire integrazioni sulla base della loro esperienza diretta: è in questo modo che corpo e rete si integrano e si nutrono vicendevolmente.

4. Uno strumento: il dizionario dei gesti degli italiani

Il “Dizionario dei gesti degli italiani in una prospettiva interculturale” è uno strumento al servizio degli insegnanti e studenti di italiano nel mondo, di chi opera con turisti italiani, di coloro che si occupano di import-export, degli studenti Erasmus, dei diplomatici, e così via; i primi due anni di vita del Dizionario, con la sua versione cartacea accompagnata da un DVD (disponibile su youtube in versione parziale), sono stati dedicati alla creazione di una comunità di pratica tra gli insegnanti, che hanno cominciato ad arricchire il dizionario con le loro osservazioni su gesti, atteggiamenti, espressioni che se fatti nei paesi dove operano hanno effetti nulli, quando va bene, ma possono anche risultare volgari e insultanti o, più semplicemente, significare un'altra cosa.

Su questa base, si sta ora creando un sito nel quale si potrà contribuire da tutto il mondo (grazie alle infinite possibilità di espandere il “corpo” grazie alla “rete”) commentando i gesti, chiedendo delucidazioni, postando video dei gesti che magari non appartengono al repertorio italiano e che quindi vanno a creare quella ricchezza che l'intercultura (ovvero la relazione tra le culture) può comportare se ben gestita e organizzata. Le informazioni sullo sviluppo del proget-

to saranno sempre reperibili all'indirizzo http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83418.

5. Un esempio: il progetto “Parole in viaggio” canzoni per imparare

Il progetto “Parole in viaggio” (<http://paroleinviaggio.it/als.it/>) è stato scelto dal Ministero degli Esteri come strumento per il premio internazionale di scrittura creativa tra gli studenti delle scuole italiane nel mondo, ma è poi diventato uno strumento per tutti gli studenti e i docenti di italiano ed ha portato ad un volume di avviamento alla letteratura e a delle lezioni concerto. Il progetto ha due anime: la prima è quella di un'offerta di materiali, cioè un CD di canzoni composte ad hoc da Fabio Caon, che le ha incise in un CD (allegato ad un volume di didattica dell'italiano) e collocate on line a disposizione delle scuole di tutto il mondo, in un sito in cui ci sono i testi, le canzoni con testi e musica, nonché le basi musicali senza la voce; la seconda è quella di un concorso per ora riservato alle scuole del mondo finalizzato alla creazione di nuovi testi in italiano, che possano stare nella metrica del testo originale ed essere cantati sulla base musicali: questi testi, discussi insieme in classe con un coinvolgimento globale delle persone, sono poi stati cantati in diverse lingue (romeno, francese, inglese, hindi, latino, bulgaro): le canzoni, cantate sulle basi musicali, sono state videoregistrate e poi collocate on line, sia per un 'festival mondiale' che ha coinvolto migliaia di studenti, sia come oggetto di commenti, di videolettere, e così via.

Bibliografia

- Balboni P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- Caon F., 2010, *Parole in viaggio* (con CD), Guerra, Perugia.
- Caon F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.
- Caon F., 2011, *L'italiano parla Mogol*, Guerra, Perugia.

Come l'identità culturale in internet si va modificando

Sara De Angelis ed Elio Vera

Sara De Angelis è Dottore di Ricerca in Pedagogia Interculturale presso l'Università di Messina e l'Università Johannes Gutenberg di Mainz (Dottorato di Ricerca Internazionale in Pedagogia Interculturale). Ha collaborato con l'Università di Valladolid conseguendo il titolo di Doctor Europaeus. Attualmente collabora con le cattedre di Pedagogia Generale della Università di Napoli Federico II (è membro del gruppo di ricerca in scienze bioeducative B.E.S.) e della Università di Messina, con la partecipazione in diversi progetti di ricerca. Esperta di formazione e training interculturale, con una particolare esperienza nell'ambito scolastico (insegnamento, formazione dei docenti) e migratorio, ha completato studi linguistici con specifico riferimento alla glottodidattica. In particolare, ha insegnato italiano in Spagna e in Italia a studenti Erasmus (presso l'Università Orientale di Napoli), ha collaborato a diversi progetti europei di ambito educativo, ha svolto attività di formazione docente in programmi di cooperazione internazionale in Bolivia e di insegnamento della lingua italiana e formazione professionale per migranti e rifugiati. Ha partecipato a numerosi seminari internazionali e ha pubblicato articoli in Italia e all'estero. È membro del SIETAR e del FIFED. I suoi interessi di studio riguardano l'apprendimento informale e non formale in relazione alla acquisizione e alla valutazione della competenza interculturale e allo sviluppo della identità culturale.

Elio Vera ha compiuto studi di economia e poi di psicologia all'Università Statale di Milano, co-fondatore e presidente del CESMA, ha operato per 20 anni nel marketing in aziende multinazionali quali Unilever, Henkel, Young & Rubicam, e all'estero (UK, Francia, Spagna, Portogallo, Svizzera, Bulgaria, Russia, Lettonia, Cile, Colombia) come consulente, formatore, relatore e peer reviewer nei processi di accreditamento Master di EFMD, CEEMAN e ASFOR. Si è specializzato nell'analisi delle relazioni di gruppo, in sviluppo organizzativo e in consulenza alle imprese familiari, approfondendo l'approccio Tavistock. Ha collaborato con ISPFP-Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale come direttore di corsi. Consigliere ASFOR-Associazione Italiana per la Formazione Manageriale, ne coordina le attività internazionali. È socio emerito EFMD-European Federation for Management Develop-

ment e Past President e ora Vice President di ETDF-European Training and Development Federation. Dal 1998 è membro di SIETAR, dal 2006 al 2009 è stato consigliere di Sietar Europa e nel gennaio 2009 è stato co-fondatore di Sietar Italia. Appassionato di Social Network, opera anche in inglese, francese e spagnolo.

Abstract: *Nel mondo virtuale, molti aspetti della comunicazione vengono modificati: l'individuazione, la percezione dello spazio e del tempo fanno ripensare il rapporto tra il senso di appartenenza ad una comunità, ad uno spazio etnico, e portano al cambiamento del concetto di nomadismo e territorialità. La possibilità di muoversi e viaggiare per molti versi può modificare il concetto di cittadinanza, mettendo le premesse per una sorta di nomadismo fisico, intellettuale e culturale (Pinto Minerva, 2002). A prima vista, questo meccanismo può incrinare un senso di identità culturale condivisa con la comunità di origine, ma questo non è sempre vero, se si considera la possibilità di utilizzare Internet per entrare in contatto con la madrepatria, con la famiglia o con gli amici (forse addirittura impedendo l'interazione piena con la comunità di arrivo). Così, le prime interpretazioni di Internet come fenomeno sociale ha portato a due punti di vista diversi: da un lato, un miglioramento della costruzione di nuove comunità virtuali basate sulla separazione dello spazio fisico e di socializzazione, dall'altro lato, la preoccupazione per la rottura di legami sociali locali, con un progressivo processo di isolamento. Secondo alcune ricerche avrebbero dimostrato che internet sembra essere usato soprattutto per scopi professionali e per il mantenimento delle relazioni sociali reali e non virtuali (Castells, 2001), ma col rapido avvento dei social network la situazione sembra mutare ancora. Particolarismo e universalismo, localismo e globalizzazione non si escludono a vicenda, ma possono essere sintetizzati evitando i rischi sia di omologazione culturale e l'ossessione dell'identità culturale in un mondo in cui le persone si muove in spazi virtuali e reali. Il workshop stimolerà sia una riflessione critica sui rapporti personali in internet, con un processo di ricerca / azione, che testimonianze su come le organizzazioni si stiano ristrutturando soprattutto se operanti a livello mondiale, e pertanto inevitabilmente in attività 24 ore su 24.*

Nel mondo virtuale, molti aspetti della comunicazione vengono modificati. La possibilità di muoversi e viaggiare per molti versi può modificare il concetto di cittadinanza, mettendo le premesse per una sorta di nomadismo fisico, intellettuale e culturale (Pinto Minerva, 2002). A prima vista, questo meccanismo può incrinare un senso di identità culturale condivisa con la comunità di origine, ma questo non è sempre vero, se si considera la possibilità di utilizzare Internet per restare in contatto con la madrepatria, con la famiglia o con gli amici (forse addirittura impedendo l'interazione piena con la comunità di arrivo). Infatti diversi studi sulle migrazioni contemporanee evidenziano come i migranti arrivino nei Paesi di destinazione già informati sulle realtà che andranno a incontrare – più o meno correttamente - tramite una sorta di “socializzazione anticipatoria” (Susi, 1998) acquisita proprio attraverso i mezzi di comunicazione, e in particolare la Rete. Naturalmente, non è affatto detto che tale informazione prefiguri ciò che sarà veramente l'esperienza reale.

Così, i primi studi su di Internet come fenomeno sociale hanno portato a due punti di vista diversi: da un lato, si evidenziava l'aspetto di costruzione di nuovi legami e nuove comunità, per quanto basate sulla separazione dello spazio fisico; d'altra parte, emergeva la preoccupazione per la rottura di legami sociali locali, con un progressivo processo di isolamento, soprattutto tra i più giovani e gli adolescenti. Tali rischi in realtà sono parsi anche sovrastimati; alcune ricerche avrebbero dimostrato che internet viene usato soprattutto per scopi professionali e per il mantenimento delle relazioni sociali reali e non virtuali (Castells, 2001). Tuttavia, col rapido avvento dei social network la situazione sembra mutare ancora. Si tratta di un settore in cui la ricerca avrà ancora molto da dire.

Partendo da queste premesse, abbiamo pensato di proporre un workshop che stimolasse una riflessione critica sui rapporti personali e sulla identità culturale in internet, con un processo di ricerca / azione e di co-costruzione della conoscenza che ha, a nostro avviso, di per sé un valore formativo. Abbiamo dunque evitato una lezione frontale

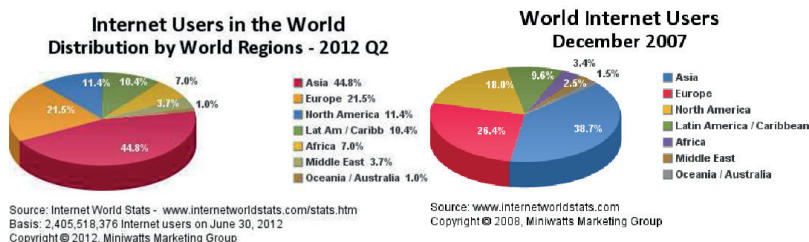
– una struttura pur sempre valida, ma meno utile in questo contesto e meno funzionale allo scopo di “attivare” le conoscenze pregresse di ciascuno, e di provocarne una elaborazione sostanziale, cogliendone gli aspetti problematici.

Fare questo non esime, però, dal presentare dati e studi concreti, focalizzando dunque dei punti di interesse intorno ai quali si muove attualmente la ricerca.

La Rete non dissolve le culture. Una nuova geografia

Il primo punto che abbiamo discusso è stato quello della nuova geografia di internet, come partizione degli spazi, da misurare non in termini di distanza materiale quanto di rapidità di accesso virtuale. Il *digital divide*, per quanto in rapido mutamento, rimane una questione centrale della quale non si può non tener conto parlando di identità culturali nella Rete. È noto infatti che internet non è diffuso allo stesso modo su tutto il pianeta; la capillarità di diffusione della strumentazione, la velocità e l'accessibilità della connessione variano molto da Paese a Paese e ancor più da continente a continente.

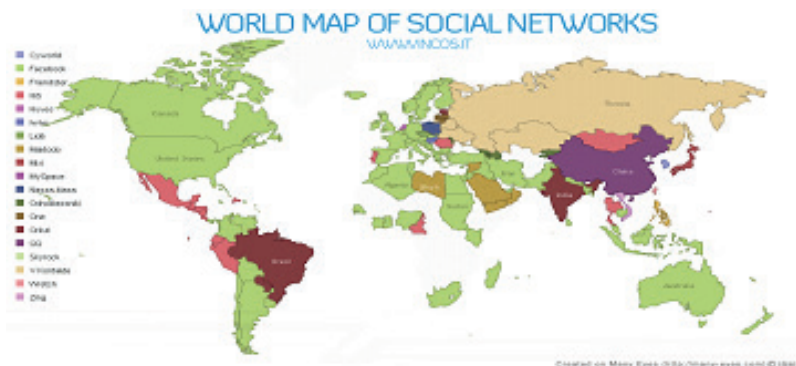
Un altro aspetto da considerare però, oltre alla fruizione della rete, è quello della *produzione* dei materiali che finiscono in rete (Castells, 2001) che si concentra nei paesi occidentali ed in lingua inglese.



Anche in questo caso, assistiamo però con web 2.0 ad ulteriori cambiamenti; i social network, per quanto globalizzati, hanno una loro varietà che li rende più o meno adoperati in diversi Paesi. Si veda la mappa che segue, nella quale si nota come Facebook abbia sì una

diffusione enorme, ma non planetaria:

<http://www.vincos.it/wp-content/uploads/2009/06/wmsn-06-09.png>



Configurazioni culturali nel mondo della rete

Sembra, dunque, che le culture non siano scomparse nella Rete, “schiacciate”. Esse avrebbero al contrario il loro spazio come modalità espressiva e rappresentativa della realtà. Castells (2001) in particolare ha elaborato un modello che sintetizza diversi approcci culturali nella comunicazione in rete. Si parte dalla tassonomia classica che distingue le culture di matrice “individualista” da quelle di matrice “collettivista” (Triandis, Hofstede), incrociata con i fenomeni di globalizzazione e identificazione, ovvero la tendenza ad una sorta di “universalismo” culturale contrapposto alla sua naturale, per certi versi, reazione di “irrigidimento” dell’identificazione culturale.

L’interazione tra queste spinte contrastanti condurrebbe ad accentuare alcuni aspetti che Castells individua in consumismo (tra individualismo e globalizzazione), cosmopolitismo (tra collettivismo e globalizzazione), individualismo nella rete (tra individualismo e identificazione) e multiculturalismo (tra identificazione e collettivismo).

	Globalizzazione	Identificazione
Individualismo	Consumismo	Individualismo nella rete
Collettivismo	Cosmopolitismo	Multiculturalismo

(adattamento e traduzione da Castells 2009)

In generale, però, l'uso di Internet condurrebbe in prevalenza ad un modello culturale basato sull'individualismo, in quanto crea uno strumento per l'*individualismo come forma sociale*: "l'individualismo nella rete è un modello sociale, non un insieme di individui isolati" (Castells, 2009). Non si tratta, cioè, di favorire l'isolamento delle persone, bensì di privilegiare un modello di interazione culturale caratteristico delle culture individualiste. Queste, nella definizione "classica" di Hofstede (1991, 2001), presentano una prevalenza dell'individuo sulla collettività come valore sociale, mentre ad esempio una cultura collettivista è quella dove il beneficio dell'individuo è percepito come meno importante rispetto alle esigenze della collettività.

Tuttavia, è utile ricordare che sempre per Hofstede l'*individualismo* è tipico delle culture "occidentali": l'esempio classico è quello della cultura statunitense (individualista) *versus* quella giapponese (collettivista). Probabilmente, si può obiettare che queste tassonomie culturali sono troppo rigide rispetto al rapidissimo mutamento socio-culturale che segue al processo di globalizzazione, e sono esse stesse espressione di un processo di categorizzazione dualistico che è proprio della matrice "occidentale" (Allolio-Kalsheuer 2002). Tuttavia, l'osservazione rimane interessante e pertinente: la Rete è tuttora in buona parte gestita, probabilmente, secondo modalità "occidentali".

L'identità postmoderna

La Rete sembra il luogo ideale per il manifestarsi dell'identità postmoderna (Remotti 1996): cosmopolita, fluttuante, non più condizionata dai confini geografici, né tantomeno sociali, dal momento che in Rete si possono avere e gestire, almeno potenzialmente, più identità diverse, e l'*io* non è più un concetto monolitico. Ma è davvero così? Mettiamo a confronto due testimonianze:

“La nozione di cultura identitaria può essere molto sterile [...] sono ebreo (di nascita e tradizione spirituale), buddista (medito), tunisino (di nascita) francese (linguisticamente e per l'educazione scolastica), europeo [...], canadese (perché immigrato), brasiliano (perché mi piace), filosofo (per vocazione), professore (per professione)” (Lévy, 2002)

“Una persona può essere mezza francese e mezza araba e persino essere simultaneamente cittadino di due nazioni. Essere invece mezzo cattolico e mezzo musulmano è molto più difficile” (Huntington, 1993)

La prima citazione è di Pierre Lévy, e può sembrare del tutto condivisibile; essa è senz'altro una perfetta descrizione dell'identità postmoderna duttile e multiforme, che si adatta al variare dei contesti e passa anche disinvoltamente da uno status all'altro. È noto però che la definizione di postmoderno è oggi in discussione (Kirby, 2006) e in effetti la seconda citazione, di Huntington, per quanto precedente cronologicamente, inserisce un elemento di criticità tutto sommato ineludibile: non tutte le differenze sono uguali, si potrebbe dire, e non tutte convivono così felicemente. L'idea di una identità postmoderna sembra a volte troppo connessa a quella “élite mobile” (Pinto Minerva, 2002) che non riguarda tutte le classi sociali. Esistono forse delle differenze “irriducibili”? In questo caso, non sembra che l'uso

della Rete possa appiattirle definitivamente.

Dall'identità condivisa alla dimensione frattale

Per concludere queste riflessioni sull'identità culturale e non in Rete (poiché la cultura è una parte della nostra identità, assieme a sfere più personali, familiari, professionali, caratteriali, ma ne determina comunque potentemente l'interazione col mondo: Gudykunst 1984, Utley 2000), propongo una lettura non troppo lontana che è quella dell'identità come narrazione: siamo ciò che ci raccontiamo (o che ci raccontano, o tutt'e due le cose).

Infatti secondo il modello della psicologia culturale di Bruner (1986) la creazione del Sé è come un'opera narrativa, condivisa però socialmente secondo i canoni della cultura nella quale viviamo: “la parte interiore è quasi sicuramente innata e in origine specifica della nostra specie, ma gran parte [...] è fondata anche su fonti esterne: sull'apparente stima degli altri e sulle innumerevoli attese che deriviamo assai presto, addirittura inconsapevolmente, dalla cultura nella quale siamo immersi”. La cultura, cioè, modella il nostro senso di identità attraverso forme e strutture condivise dei quali non siamo necessariamente consapevoli (“Per di più, gli atti narrativi destinati a creare il Sé sono tipicamente guidati da modelli culturali taciti e impliciti di ciò che esso dovrebbe e potrebbe essere e naturalmente di ciò che non deve essere”), che procedono comunque secondo le modalità narrative, esplicative del pensiero narrativo.

Ma il pensiero narrativo è continuo, come il linguaggio; la rappresentazione dell'identità in Internet, invece, non sempre: come sostiene Lovink (2012), le persone “producono le proprie identità tramite la comunicazione in rete”, ma non in maniera necessariamente condivisa, o almeno non quanto appare. I *blog*, per esempio, sarebbero fatti per scrivere più che per essere letti, essendo dunque di fatto autoreferenziali. I social networks, inoltre, costruiscono piuttosto una identità a pezzetti, fatta di immagini, *mi piace* e tweets, che non costituiscono

necessariamente una rappresentazione organica e continua di ciascuno. Essa ricorda piuttosto la *dimensione frattale* con cui Lévy (1996) presenta un approccio alla complessità per singoli aspetti (la politica “molecolare”, per esempio, affronterebbe i singoli temi sociali non sposando posizioni generaliste *in toto*).

In questo senso, la rappresentazione dell’identità forse sta cambiando nelle sue modalità di espressione, o aprendone di nuove, secondo un processo che è appena cominciato e di cui si vedranno gli esiti in futuro. È quindi improprio, adesso, esprimere giudizi, mentre è utile riflettere in maniera critica e costruttiva.

Il workshop

Il workshop che abbiamo condotto si è dunque svolto in modalità orizzontale, come avviene d’altra parte con il metodo Delphi (Bolognini, 2001). Si tratta di un metodo d’indagine utilizzato nel campo del *business* che si svolge attraverso più fasi di espressione e valutazione delle opinioni di un gruppo di attori sociali. Ha dunque l’obiettivo di far convergere l’opinione più completa e condivisa in un’unica “espressione”.

In termini più specifici, il metodo Delphi è una tecnica usata per ottenere da un gruppo risposte ad un problema attraverso due o tre fasi successive. Dopo ogni fase un amministratore fornisce un sommario delle risposte e le loro ragioni.

Da tali risposte viene elaborata un’unica sintesi finale.

Pertanto, abbiamo lasciato i partecipanti al laboratorio liberi di dividersi in gruppi di discussione che avessero i seguenti temi da focalizzare, in riferimento all’uso di internet e in particolare dei social network:

1. *Quali sono le mie speranze / i miei timori*
2. *Cosa voglio condividere / cosa no*
3. *A proposito della mia identità, cosa la rinforza / minaccia*

I gruppi (abbastanza eterogenei tra loro per età e formazione, ma certo accomunati dall'interesse per le tematiche di Intercultura) hanno lavorato in maniera assai partecipe ed animata, producendo dapprima una relazione per ciascuno e poi sintetizzandole in un documento in *slides* presentato in plenaria.

È emerso che, sebbene tutti i presenti fossero interessati e coinvolti, l'aspetto anagrafico costituisce una discriminante per il tipo di uso che si fa, ad esempio, dei social *network*. Tutti sono interessati alle possibilità che la Rete apre in termini di possibilità comunicative, condivisione, apertura interculturale, possibilità di informazioni. Si teme, però, che tutto questo sfoci in una dimensione ingovernabile in cui è facile essere fraintesi, rappresentar(si) in maniera distorta; si teme, dunque, che la Rete non sia controllabile.

L'aspetto forse più interessante venuto fuori è proprio quello legato al *gap* generazionale: *chi* deve imparare da *chi*? Esiste il timore, per gli utenti più maturi, di essere “surclassati” dai più giovani, più esperti e più rapidi ad apprendere le nuove tecnologie?

Di seguito si allegano le *slides* e alcune testimonianze, riportateci da Cosetta Macchi e Saverio Grippo.

<p style="text-align: center;">Gruppo identità facilitato da Sara De Angelis e Elio Vera</p> <p style="text-align: center;">saradeangelis@email.com elio.vera@cesma.edu</p>	<p>1) Cosa voglio condividere e cosa no?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dipende da fasce di età • Diverse attenzioni ai filtri (giovani/adulti) • Fusione tra reale e virtuale
<p>2) Quali sono le mie speranze e i miei timori?</p> <p><u>Speranze</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfabetizzazione tecnologica • Apertura interculturale • Divulgazione / informazione • Riduzione timori 	<p>2) Quali sono le mie speranze e i miei timori?</p> <p><u>Timori</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Strumentalizzazione • Invasione della privacy • Incapacità di dominare la rete
<p>3) A proposito della mia identità: cosa la rinforza e cosa la minaccia?</p> <p><u>Rinforzi</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Riscontro critico • Possibilità di narrarsi • Identità molteplici 	<p>3) A proposito della mia identità: cosa la rinforza e cosa la minaccia?</p> <p><u>Minacce</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esposizione al giudizio (co-creazione) • Mescolamento di diversi gruppi di appartenenza • Sbagliate interpretazioni

Cosa voglio condividere e cosa no

Come prima cosa è fondamentalemente emersa la necessità di suddividere il tema in base alle fasce d'età degli utilizzatori del mezzo informatico.

Prevalentemente, quella considerata come la generazione dei nati-

vi digitali, più o meno al di sotto dei 22 anni, ha un utilizzo della rete più personale e meglio integrato con il resto della sua esistenza, tanto da non percepire il mezzo come un'intrusione, ma come parte fondante di essa. La condivisione passa dalle foto, alla musica, agli stati d'animo anche molto personali. Spesso, anzi, si percepisce un utilizzo volto ad affermare la propria personalità e a diffondere quante più informazioni e dettagli possibili, per presentare agli altri se stessi.

L'altra fascia d'età ha un utilizzo della rete di tipo più informativo/divulgativo, che non narcisistico, tende a condividere meno ciò che riguarda la sfera intima e di più ciò che riguarda il sociale (politica, cultura, informazioni). Tendenzialmente più si va avanti con l'età più questa condivisione, soprattutto della sfera intima, diminuisce in maniera lineare, e l'utilizzo della rete, e quindi la condivisione, diventa sempre più sporadico, la rete finisce per diventare solo un luogo dove reperire informazioni (di qualsiasi tipo, cucina, arte, cultura, informazione) il mezzo viene utilizzato quasi 'passivamente'.

Passivamente è da intendere nel senso che nonostante la rete dia la possibilità di esprimere le proprie idee (anche solo condividere la ricetta della torta della nonna, commentare delle notizie, scrivere su un blog, postare delle foto, recensire locali, possono senz'altro considerarsi forme di utilizzo attivo del mezzo) si preferisce semplicemente reperire ciò di cui si ha bisogno senza la necessità di condividere, o in qualche modo di contraccambiare (io posto la ricetta della torta della nonna, nel contempo prendo quella per fare i biscotti).

P.S. Sarebbe interessante sapere se ci sono ricerche che riportano come cambia l'utilizzo della rete per fasce d'età, e se effettivamente come chi scrive pensa, ci sia una certa linearità nell'utilizzo utilitaristico del mezzo con il crescere dell'età.

Ovviamente sarebbe poi, altrettanto interessante capire in base all'estrazione sociale, come varia questa distribuzione, e quali sono i fattori ambientali (appartenenza a gruppi sociali ecc) che influenzano maggiormente l'utilizzo della rete al fine della condivisione.

Come l'Identità culturale in Internet si va modificando

(...) Internet è uno strumento efficace e diretto per comunicare istantaneamente e simultaneamente messaggi, pensieri, idee e informazioni, è quindi emerso dal gruppo il fatto che esso sia una fonte di speranze e opportunità ma anche di minacce e rischi. Come è stato elaborato dal gruppo, uno degli aspetti più significativi di Internet è il fatto che porti ad una maggiore alfabetizzazione, in termini di educazione, formazione ed educazione. Si è infatti pensato al termine “educazione alle tecnologie” per trarne vantaggi, il fatto che Internet metta a disposizione la possibilità di scegliere, il che lo distingue dalla televisione. I potenziali di Internet sono molto elevati, tanto da poter condurre ad una maggiore apertura interculturale e facilità nello scambio interculturale. Il gruppo ha elaborato la figura di un prisma riflettendo sui molteplici aspetti di Internet, ci si presenta su diversi portali ma si viene anche interpretati secondo visioni esterne, vi è quindi la possibilità di rappresentarsi e porsi, ma anche il rischio di essere giudicati, categorizzati. Secondo una visione adulta, il timore di essere surclassati dai nativi digitali rappresenta un ostacolo difficile da superare; il fatto di essere inesperti, poco pratici e meno portati ai potenziali di Internet delimita – stabilisce un vincolo per le generazioni adulte. Inoltre Internet può essere una sorta di escamotage, strumentalizzazione del potere per lanciare- condividere- trasmettere messaggi eticamente e moralmente scorretti, slogan pericolosi. Questo porta infatti al timore più grande che Internet genera, ovvero l'invasione della privacy, della sicurezza virtuale e della perdita del controllo dei propri spazi e dei propri mezzi. Il timore di non saper riconoscere e stabilire un equilibrio per un adeguato utilizzo di Internet e di conseguenza un'incondizionata dipendenza da esso, rappresenta un altro grande timore.

Altro punto di discussione del gruppo tratta delle forze e minacce di Internet, infatti se da una parte Internet dà la possibilità di ottenere maggior riscontro, confronto critico e possibilità di narrarsi, dall'altra esso pone come condizione fondamentale, il fatto di doversi con-

frontare pubblicamente, di esporsi a giudizio e di “svelare la propria maschera”, è quindi uno strumento talvolta eccessivamente “multi living e multitasking”. Un punto di forza di Internet sta nel fatto che permette di porsi secondo diversi punti di vista, con diverse identità, in diversi modi, anche se da un punto di vista più concreto, è un dato di fatto, che Internet è la causa di stereotipi, misunderstandings e confusione.

Bibliografia

- Allolio L. - Kalscheuer (2002) B. *Why does the Current Debate on Interculturality Prevent the*
- *Development of Intercultural Communication? A Critical Note on the Interculturality Discourse.*
- SIETAR Austria: Congress in Vienna, 10-13 april, 2002. In sietarcongress.wu-wien.ac.at/docs/T6_Kalscheuer.pdf
- Bauman Z. (1999), *Globalization. The human consequences*. Columbia University Press, New York.
- Bereiter C. (2002), *Education and Mind in the Knowledge Age*. LEA, Mahwah, New Jersey.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1998). *Rethinking learning*. In D.R. Olson & N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bolognini M. (2001), *Democrazia elettronica. Metodo Delphi e politiche pubbliche*. Carocci, Roma 2001.

- Bruner, J. *La fabbrica delle storie*. Diritto, Letteratura, via. Bari- Roma, Laterza 2002.
- Bruner, J. *La mente a più dimensioni*. Laterza Bari Roma 2003
- Cambi F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET Università.
- Castells M. (2001), *The Internet Galaxy, Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford, Oxford University Press. Castells M. (2002), *Galassia Internet*, Feltrinelli, Milano.
- Castells M. (2009) *Comunicacion y Poder*. Madrid, Alianza Editorial
- Gudykunst, W. Kim Y., *Communicating with strangers: an approach to intercultural communications*. Reading, MA: Addison-Wesley, Boston, MA 1984
- Hofstede G. (1991), *Cultures and organizations. Software of the mind*, McGraw-Hill, London.
- Hofstede G. (2001), *Culture's consequences*, Sage, London.
- Huntington (1993) *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale* Milano Garzanti 2000
- Kirby A. (2006) *The Death of Postmodernism and Beyond*, in "Philosophy now" n. 58 DOI: 10.5840/philnow20065814
- Lévy, P. (1996) *L'intelligenza collettiva. Per una antropologia del cyberspazio*. Feltrinelli, Milano.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Bari.
- Lovink, G. (2012) *Ossessioni collettive* Università Bocconi, Milano.
- Ma, R. (1996). *Computer-mediated conversations as a new dimension of intercultural communication between East Asian and North American college students*. In S. C. Herring (Ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross- Cultural Perspectives* (pp. 173-185). Amsterdam & New York: John Benjamins.
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Laterza, Bari.
- Sennett, R. (1978) *The fall of Public Man*, Vintage Books, New York.
- Susi F. (1998), *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Università degli Studi di Roma Tre, Roma.
- Triandis H.C., *Attitude and Attitude change*. John Wiley and Sons Ltd, New York 1971
- Utley, D. (2000) *The culture pack. Intercultural communication resources for trainers*. York Associates, York

Scuola, schermo e corpo. L'insegnamento visto da una nuova prospettiva

Derrick de Kerckhove

Direttore del Programma McLuhan in Cultura e Tecnologia ed autore di *La pelle della cultura e dell'intelligenza connessa* (titolo originale: *The Skin of Culture and Connected Intelligence*) e Professore Universitario nel Dipartimento di lingua francese all'Università di Toronto. Attualmente è docente presso la Facoltà di Sociologia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II dove è titolare degli insegnamenti di "Sociologia della cultura digitale" e di "Marketing e nuovi media". È supervisore di ricerca presso il PhD Planetary Collegium M-Node.

Abstract: *Mi trovo continuamente a riflettere su quante sono o possono essere le persone del corpo insegnante, sia della scuola primaria, di quella secondaria o del mondo accademico che si chiedono se esiste una qualche differenza fra leggere su carta o leggere attraverso uno schermo. La mia riflessione conduce ad un aspetto evidentemente primario oggi perché la nuova dimensione tattile del coinvolgimento dei ragazzi con loro schermo è prassi, abitudine, consuetudine ed ancora più abituale strumento del quotidiano, nello stesso tempo trovo che siano sempre troppo pochi coloro che hanno studiato o studiano le forme nuove del sapere. Quando tutte le informazioni sono disponibili in rete e pronte per rispondere a qualsiasi domanda, cosa cambia? Sono certo che siamo sempre troppo pochi a riflettere su questo cambiamento perché sono tante le frontiere pedagogiche ancora da scoprire. Sono io che ho inventato la scienza nuova che concerne il rapporto tra corpo, mente e schermo. Lo ho fatto proprio perché desideravo cominciare ad investire in una linea ricerca determinante per il nostro tempo e l'ho chiamata, appunto, Schermologia. L'esternalizzazione delle nostre facoltà che dallo schermo passano alla rete crea una condizione di vuoto intellettuale che fa ricordare le famose parole di Montaigne: "Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine" (meglio una testa ben fatta che una ben piena), che ha inteso così rispondere alla pedagogia enciclopedica proposta da Rabelais. Oggi l'enciclopedia è definitivamente fuori del corpo e si chiama Wikipedia. Mi chiedo e vi chiedo allora se non dobbiamo aggiornare quanto raccomandato da Montaigne con: "Meglio più teste praticamente vuote ma connesse, piuttosto che una sola isolata una ben fatta". Oggi la pe-*

dagogia deve concentrarsi sulla collaborazione fra gli allievi e fra gli allievi ed i professori piuttosto che sull'individuo. Considerando che i ragazzi preferiscono lavorare in gruppi più che da soli, questa scelta non è più procrastinabile. Immagino che ciò non succede ancora spesso nelle scuole ed credo che nostro compito è di far che avvenga sempre più spesso e sempre in più luoghi dove si diffonde sapere. Questo è quanto desidero discutere con voi, il mio intervento vuole essere un punto di partenza, da condividere appunto con tutto l'universo della scuola unendo passato, presente e futuro.

Nel corso del workshop abbiamo fatto, credo, un bel lavoro, con l'idea generale di pensare a quella cosa che chiamo "schermologia", cioè lo studio del rapporto tra la mente, il corpo e lo schermo. Questo perché ormai passiamo più tempo di fronte ad uno schermo che davanti ad un foglio di carta. Siccome il rapporto con la carta e quello con lo schermo sono diametralmente opposti, benché complementari, vale probabilmente la pena di pensare a cosa succede quando passiamo tanto tempo di fronte ad uno schermo.

Abbiamo quindi fatto alcune considerazioni generali che hanno a loro volta dato luogo a cinque gruppi incaricati di discutere una parte del problema. Questi i temi trattati.

L'identità digitale, o meglio le identità (o persone) digitali, perché raramente se ne ha soltanto una. Anzi, ognuno di noi ha moltissime persone digitali, non limitate a quelle create da noi. Insegnare ai ragazzi a creare la propria persona non sarebbe una cattiva idea. Ma oltre alle persone create da noi, ci sono quelle create su di noi da altri, che chiameremo "inconscio digitale" e che hanno un potere molto forte anche a livello inconscio. Il gruppo ha avuto il compito di pensare a come conoscere e gestire le varie persone digitali, anche legalmente. Questa è chiaramente una problematica pedagogica.

L'altro aspetto dell'identità che è stato toccato è la sua neutralità culturale. Abbiamo cercato di trovare le condizioni e le caratteristiche della rete che dimostrino una certa neutralità culturale, nel senso che

in ogni parte del mondo c'è già una qualche forma di linguaggio comune che mitiga le differenze. Bisognerebbe quindi cercare di essere sia nel corpo che nel globale. Preferisco infatti l'idea che siamo cittadini nel mondo, non del mondo.

Abbiamo parlato del corpo, che sembrava più o meno “eliminato” dalla sua virtualizzazione però che rimane sempre in questione. Come tutte le cose che potevano essere re-immaginate dal digitale, raddoppiate dalla loro virtualizzazione, arriva il mondo sensoriale sotto controllo. Questo mondo sensoriale di costruzioni di immaginario personali era inserito unicamente dentro la testa durante il periodo “letterato”, quando la mente dipendeva principalmente della lettura su carta. Ma con uno schermo emigra, esce dalla testa per spostarsi al fronte a noi. Second life, che adesso è considerato un po' banale, è però un momento importante, un momento che definisco “psicotecnologico” (impatto diretto della tecnologia sulla psicologia). L'esteriorizzazione del nostro immaginario sullo schermo, dentro il quale come nella finzione creiamo personaggi, sullo schermo tornano avatar. Oltre a questo, possiamo navigare (come navighiamo nella mente) benché in un modo limitato. La cosa che non possiamo fare nella mente è incontrare in tempo reale altre persone. Questo nuovo immaginario condiviso porta certamente novità che richiedono una pedagogia del tatto e del corpo, perché siamo in una situazione di tattilità rinnovata. Rinnovata perché siamo ormai immersi in un mondo d'informazione a 360 gradi. Il rovesciamento della nostra posizione nello spazio avviene con l'elettricità: siamo al centro dello spazio e non più davanti come nel tempo della prospettiva. Siamo bagnati dentro l'informazione, a differenza della situazione rinascimentale. Come si fa a misurare questa dimensione? Come si fa la conoscenza all'interno di questo nuovo contesto? Si fa con il pattern recognition (migliaia di interazioni che avvengono non sono studiabili una per una, bisogna riconoscere i modelli, i segni del futuro, il contesto. Questo si misura con l'intuizione, la gestione dell'intervallo, come la danza infatti. Viviamo in una danza con l'informazione).

La pedagogia di questo è una scienza importante e finalmente c'è anche la pedagogia dell'ipertesto: ciascuno di noi è un nodo di un ipertesto generalizzato, a partire dal fatto che portiamo in tasca il telefonino, che crea una posizione nodale di noi a partire da tutte le relazioni che abbiamo.

La sfida è stata di riflettere su queste tematiche: neutralità culturale, identità digitale (pure inconscio digitale), schermologia e tatto.

Neutralità culturale

Il gruppo sulla neutralità culturale ha trovato che la rete per sua natura è globale e ad un certo livello neutrale. L'identità digitale è per sua natura più neutrale di quella fisica, anche per quanto riguarda la nazionalità. C'è infatti un transnazionalismo e anche un transculturalismo. La rete è un facilitatore alla neutralità nazionale e l'esperienza in rete è anche fisica, corporea in qualche modo. Ma l'esperienza fisica in un'altra nazione, con il corpo, è comunque essenziale, come emerso anche dal gruppo sul tatto: va benissimo di insegnare in tele-educazione, però se ci si limita a questo si perde enormemente. Una percentuale, direi non più del 30%, del tempo potrebbe essere usata per il faccia a faccia e l'incontro tra gli studenti. Possiamo ripensare a tutto questo con un certo livello di proporzionalità tra l'uso del tempo online e l'uso del tempo offline.

C'è spesso un desiderio di mantenere una rete internazionale di amicizie e di tornare fisicamente nei luoghi dove si è vissuta un'esperienza interculturale. Parte la proposta pedagogica di creare on line un ambiente virtuale senza confini geografici con gli allievi per condividere le relazioni interculturale con tutta la classe. Non abbiamo una mappa geografica di questo tipo di relazione e dobbiamo definirla nel sistema scolastico.

Persona e inconscio digitale

Sulla persona digitale la risposta è in continua costruzione di senso, continuamente negoziata in un contesto fatto di relazioni dinamiche. Tutti media richiedono la mia attenzione ciascuno al suo modo unico. Un luogo e una forma di relazione che di per sé è un soggetto che mi interpreta io come persona. Siamo all'inizio di un nuovo umanesimo: al centro della connettività c'è la persona digitale che riceve dall'esterno una nuova visione di sé e che deve interiorizzare ed interpretare nuovamente. Però la persona non digitale costruisce la sua identità anche e soprattutto in relazione ad una rete sociale: ho un'idea di me ma devo negoziarla. Oggi dobbiamo essere coscienti anche del "reputation capital" che porta su ciascuno di noi, comincia con l'impresa, i governi e varie cose. Ciascuno di noi deve gestire il suo reputation capital. Questa è una cosa che va per la persona digitale.

Schermologia

Come immaginare una pedagogia critica all'uso degli schermi. Conoscere la prospettiva storico evolutiva dell'informazione. Il fondamentale rapporto del linguaggio con la tecnologia. Stato dell'arte, uso delle lavagne multimediali, dei blog, delle classi virtuali. Necessità di passare dall'informazione alla formazione per la costruzione di senso: invece di fare degli studenti delle scatole, renderli anche loro dei nodi di collaborazione. Idea fondamentale quella di creare nella classe un senso di collaborazione, anche interclasse. Pedagogia dell'ipertesto. Padronanza dei linguaggi diversi nella realizzazione di un ipertesto è la chiave per trasformare un gruppo di conoscenza chiuso in un sistema aperto e significativo. Manca un programma formativo per questo. Rischio di omogeneizzare il pensiero connesso che richiede una eterodirezione. Mancanza di consapevolezza delle potenzialità per l'apprendimento della realtà aumentata.

Il tatto esteso

Dal visuale al tattile, mediatori interculturali digitali. Ritorno alla manualità dell'apprendimento attraverso il toccare come strumento originario della conoscenza del dentro e del fuori, del sé e dell'altro. Plasticità neurale che sostiene questa rinaturalizzazione. Ci vuole però chi faccia da mediatore tra i non nativi e i nativi. Rispetto ai non nativi alfabetizzazione tecnologica, rispetto ai nativi educazione critica che non è ancora inserita nel sistema scolastico. Touch: rinaturalizzazione dell'esperienza d'uso delle tecnologie. Implementazione della sensorialità verso un sincretismo sensoriale. Sensorializzazione dello spazio (smart cities) e diverso rapporto fisico con il supporto touch che genera un allargamento in senso democratico dell'accesso: il libro escludeva come un pacchetto chiuso.

Bene, molte idee, un ripensamento della condizione dell'insegnamento verso la persona digitale.

Learning about culture: the web as an obstacle (with opportunities)

Carla Chamberlin-Quinlisk

Associate Professor of Applied Linguistics and Communication Arts and Sciences at The Pennsylvania State University, Abington College where she teaches courses in Language, Culture, and Communication and Teaching English as a Second Language. Carla co-founded the Center for Intercultural Leadership and Communication at Penn State Abington through which she works with community organizations and local school districts to support programs for language learners and their teachers. Her studies on intercultural interactions in multilingual communities, nonverbal communication, and media literacy in teaching English as a second language have been published in journals including TESOL Quarterly, Communication Education, TESOL Journal, Intercultural Education, Communication Teacher, and Canada TESL. Her current research and teaching interests focus on developing critical media awareness in language teaching and learning contexts.

Abstract: *Intercultural educators are aware of the potential of on-line activities that allow students to collaborate with their peers across the globe, to create international communities, and to build intercultural relationships based on shared stories and experiences. Educators are also aware of the challenges of on-line resources. As with any pedagogical tool, the web requires careful attention to structuring meaningful participation and cultivating student investment in learning processes. The web, however, presents an additional challenge for intercultural educators in that it has become one of the most powerful storytellers about people, places, and events. In other words, the Internet tells stories about cultures through the images, sounds and texts of its various sites and genres (advertisements, documentaries, videos, music, news, blogs, etc.). These stories can provide viewers with new information and varied perspectives, but too often the dominant stories told through popular on-line resources rely on formulaic stereotypes and offer limited portrayals of diverse people and their cultures. These stories about "others" that saturate our screens can cultivate attitudes of ambivalence, or worse, raise distrust and suspicion of unfamiliar people and places. Such*

stories work against the goals of intercultural education by reinforcing cultural stereotypes, promoting hegemony, and legitimizing prejudices. Intercultural educators, however, can turn these obstacles into opportunities. Students must be encouraged, for example, to critically examine the images of unfamiliar cultures that they see everyday in popular media. Using a model of critical media analysis (CMA) that combines quantitative and qualitative approaches to examining media, students begin to question and challenge popular web resources and uncover the types of stories being told about cultures (their own and others'). By problematizing the stereotypes and limited representations on the web, educators and students can begin to discuss the complexities of cultural identity and intercultural relationships. This seminar will discuss the classroom opportunities of CMA and share examples of students' work and reactions. Participants will reflect on ways to use popular web resources, even those that misrepresent cultures, as catalysts for intercultural learning.

We often think about opportunities for intercultural interactions afforded by technology, and I would never deny this potential for building intercultural relationships and for discovering otherwise inaccessible worlds. Yet within this digital wonderland, we are also confronted with questions about the quality of content being shared, the type of intercultural learning that is achieved, and the information being privileged, or constrained, by various technological formats.

In this session I described the relationships among intercultural learning, media stories, and media forms, asking how digital technologies contribute to learning opportunities. I introduced critical media analysis as pedagogical tool, and then facilitated discussion with a lively, insightful audience. The following is a summary of my presentation and the discussion.

Intercultural learning

Although this might seem too obvious a place to begin, it is important to think about what we mean by intercultural learning. If we want to achieve meaningful intercultural experiences through digital

technologies then we must remind ourselves of what exactly we want to achieve. Then, we can consider how digital formats might achieve these goals and perhaps identify areas in which digitized formats do not align well with our needs and expectations.

We can look to numerous scholars in past decades to define intercultural communication (among them Bennett, Byram, Corbett, Gudykunst, Jandt, Spitzberg, Ting-Toomey, etc). Rather than review these models, I will summarize what I see as general themes. I have named four main categories of intercultural learning: Knowing, Communicating, Transforming, and Relating. These are not meant to be prescriptive or comprehensive. There is room for overlap and debate about these categories and their components. I present these, however, to encourage a conversation about the role of digital technologies in cultivating learning experiences.

Knowing.

This category relates to the knowledge that we gain about a culture, its language, people, and history. I prefer the term *knowing* rather than *knowledge* as the former recognizes the on-going process of learning, including revisions of ideas. Unlike *knowledge* that connotes a fixed set of information, *knowing* recognizes that cultures and languages are malleable and are continuously and simultaneously impacted by both local and global forces. *Knowing* includes dimensions such as world views, cultural orientations, values, and norms. It encompasses humor, popular culture, institutions, history, leisure, work, politics, etc. On an interpersonal level, it includes an understanding of social appropriateness, contexts, and discourse styles.

Communicating

When we think of effective intercultural communication, we often talk about mastery of linguistic knowledge, ability to organize thoughts into discourse (both written and spoken), ability to produce and comprehend language, and pragmatics (ability to understand

and use speech acts, idiomatic expressions, etc.). These are essential to successful communication. Equally important, and of particular concern to our discussion of the Body and the Web, are the nonverbal dimensions of communication. Some communication scholars contend the nonverbal behaviors convey almost 70% of the meaning conveyed in adult interactions (Burgoon, 1999). This might seem high at first, but when we consider the dimensions of nonverbal communication it does make sense. Nonverbal communication includes: haptics (touch), proxemics (distances, space, and territory), kinesics (movement, body orientation), chronemics (time and pace), facial expressions, gestures, and paralinguistics (tone, volume, rate of speech, word stress, rhythm, pauses, etc.). All of these behaviors serve multiple functions: to regulate conversations, to establish, maintain and end relationships, to convey emotion, to reinforce or replace speech, to contradict our speech or thoughts, and to convey sarcasm and humor. Any of us who have ever found it difficult to decipher the meaning of an e-mail or text message understand how a lack of nonverbal cues impacts communication. We use emoticons to try to make up for this, but they are not always sufficient. With technologies that give us more access to nonverbal cues, such as Skype, much more can be conveyed nonverbally. But we must still ask ourselves how the screen mediates communication. Is a conversation over Skype the same as interacting face to face? What are the differences?

Relating

The category of *relating* involves aspects of intercultural communication that affect how we relate to others interpersonally. These are connected to emotional, psychological, and social variables. My list here is far from comprehensive, but it does remind us of the complexities of relationships and the individual and social nature of intercultural communication. First, identity. In second language education alone, we talk about the complex, and multiple identities of students, their families, and teachers. We talk about

identities ascribed to people because of their race, religion, dialect, accent, gender, sexual orientation, nationality, political affiliation, profession, etc. And we talk about identities that people avowal, or choose to perform. Identities determine our status, our privileges, and our voice within various communities. In intercultural interactions, some aspects of my identity are visible while others are invisible. In an on-line context, I may have more power to construct my identity in a way that I want others to “see” me. Identity also connects to the idea of investment as a way to describe language learners as having complex social histories and needs that constantly shape and re-shape their identities in their interactions with native speakers (Norton, 1995). In other words, we are not simply motivated or unmotivated to participate in intercultural interactions; instead our whole bodies (multiple and changing identities) are invested in each situation.

Relating also includes how we negotiate our identities, our conversations, and our relationships. This process involves personal attributes such as composure or anxiety, patience, confidence, and empathy. Negotiation also requires a willingness to collaborate, reciprocate, and sometimes to forgive. We rarely talk about the idea of forgiveness, although we recognize that intercultural learning is associated with taking risks and making mistakes. Now, it is difficult enough to ask ourselves what these things, such as forgiveness or investment, look like and sound like, but we must also ask how they are mediated through screens and how these relational aspects of communication might be cultivated on-line.

Transforming

My last category in this section recognizes the fact intercultural learning involves an on-going process of transformation. Similar to Mezirow’s (2000) transformative learning theory, the nature of intercultural learning seeks to incorporate new perspectives. We want students to challenge their assumptions about the world, reflect on their experiences, and integrate new ways of understanding and

participating in the world into their lives. Most of all, we want this process of transformation to never end. We must ask ourselves if and how such a process can be initiated and nurtured in on-line environments.

Media Stories

Media tell very powerful stories about culture. I believe that paying attention to the stories told in media today is very relevant to intercultural education in our screen-saturated worlds. As intercultural educators we have to pay close attention to the stories that are being told on screens about cultural and linguistic identities. It is too easy to access movies, videos, advertisements, and television programs that offer narrow representations of people, places, and events. The fast-paced nature of the Internet does not encourage lengthy narratives and explanations, but instead offers quick and easily digestible stories.

Stories about people

I am very interested in the stories told through screens about language varieties, dialects, and accents. I believe that these stories can ultimately impact individual's attitudes toward investing in and building intercultural relationships. In my own research I have looked at popular Hollywood comedy films to see how non-native speakers of American English are portrayed on screen. They are too often cast as subordinate to "native speakers" (typically White without a strong regional accent), hold less prestigious professional positions, are portrayed as incompetent linguistically despite high proficiency, and show less ambition for personal or professional growth. The accent is a powerful signifier of inferiority (Chamberlin-Quinlisk, 2012a, 2012b).

As an educator I have to question how these negative images create social narratives in which those who speak with an accent or are

in the process of learning a new language are viewed as inferior, dangerous, or suspicious. And though alternative, positive images can be found on screens, the popular and highly circulated images are those that tend to require little thought, challenge, or reflection on the part of viewers. The latter can be considered as an obstacle to intercultural education as they reinforce stereotypes of people and cultivate prejudice.

Stories about the world

Decades of research in media studies show how images from mass media tell stories about race, class, ethnicity, gender, etc., and these stories teach us how to evaluate and respond to the world around us. The effect of this mediated storytelling is that people learn to be afraid or suspicious of things that they, perhaps, have never experienced for themselves. Media scholar George Gerbner proposed “Cultivation Theory” that positions television as the principal storyteller in some cultures, surpassing family, church and school in its influence. Cultivation theory claims that repeated and consistent media images affect people’s attitudes. For example, those who watch more television are more likely to see the world as a dangerous place and have narrow views of gender roles, ethnicity, and social class (Jhally, 1997). In addition, those who get a lot of their information about the world through screens may be spending less time getting information from other resources, such as real-life experiences of their own.

Stories about relationships

As mediated stories teach us what to think about unfamiliar people and places, they simultaneously define our positions and identities. The ways in which stories are framed, for example, typically include a voice of authority that tells us who is in power. The opinions of some people are positioned as experts, while others may be suppressed or ignored. The images we see may tell us what “success” looks like and who is worth talking to. If images exclude people who do not

look like or talk like us, then willingness to invest in intercultural relationships may be affected. Moreover, media images that we see over and over again cultivate a sense of who belongs to what group. For example, when programs include a multicultural cast of characters, those who are not of the dominant culture are included mainly if they have effectively erased their ethnicity (are no different than everyone else) or play the role of a buffoon for comic relief (Chamberlin-Quinlisk, 2012a).

Media forms

In the 1960's media scholar Marshall McLuhan famously asserted that "the medium is the message," referring to the fact that media formats themselves carry meaning. From this point of view, media formats are as important as the stories they deliver. I am referring here to the field of media ecology, which is concerned with how media formats impact human perceptions and understanding. Neil Postman, claimed that television, for example, can only be about entertainment and selling. It cannot truly educate or inform, because it can only deliver content as entertainment or advertisements (Postman, 1985). This inspires wonderful debate in my classrooms about the roles of television, the internet, and social media. Without going further into those debates, I want to assert that media formats do indeed influence the type of information that can be conveyed and its impact on the receivers. However, the relationship between form and content is not a simple one. In our multimodal experiences, we simultaneously receive audio, visual, and textual elements- making relationships among form and content rich and multidimensional.

Form shapes voices

The formats that we use for communication have an impact on whose voices are heard. Most obviously, those without access to the internet, have no voice on-line. For those with access, however, the internet

is not the exclusive domain of media companies and conglomerates. On the internet we have a place for user-generated content and more equitable participation. The line between producers and consumers is no longer distinct. Educators Gee and Hayes (2011) assert that people are able to join “affinity spaces” on-line based on interests. Within these spaces, they can share and develop expertise. I agree that some people can join groups and write blogs and participate in the world in positive ways. However, I maintain that, like any other form of expression, not everyone has the resources or inclination to participate in on-line communities. And for the millions of young people who do, I question how well this format allows them to express their voices in productive ways that inspire conversation, debate, and learning.

Form shapes interaction

We know from personal experiences that formats we use to communicate affect our interactions. Writing a letter, making a phone call, sending a text, Skyping, each allow for different kinds of communication—some more focused on sharing information quickly, others more reflective and negotiated. So, when we use digital technologies to encourage intercultural learning we need to think about patterns of communication that are privileged by different formats. On-line communication seems to privilege exchange of information over development of relationships. Typically there is one speaker at a time (either synchronous or asynchronous) rather than overlapping, back channeling, and simultaneous feedback that characterize conversations. On-line one can keep a certain distance, level of anonymity, and perhaps have more control in creating self-identity. On-line, one can remain less invested in relationships and have the ability to “turn off” or avoid them. Face to face we have more pressure or need to negotiate, show empathy, and save face. Of course, there are situations where the anonymity of an on-line relationship is good. For development of intercultural relationships, we must examine the strengths and weakness of digital formats.

Form shapes meaning

The overall effect of digital technologies on human understanding is something that media ecology has been addressing for several decades. As mentioned earlier, Postman claimed 30 ago that what we see on television can only be entertainment, that the form itself demands it. Even programs that are meant to be educational are not truly so because the content has to be formatted into entertainment. One result of this is that the content becomes trivialized, and it is difficult to distinguish between important and irrelevant information. In addition, information presented in a certain format, even if it is inaccurate, may seem more legitimate because of its mode of delivery.

Critical Media Literacy

Considering the somewhat negative picture I have painted of digital technologies, I must make it clear that I am not a technophobe and that I rely on digital technologies on a daily basis. I cannot deny the benefits. However, I strongly oppose the idea that digital technologies are the answer to everything, and that we can accomplish the same things on screens as we can face-to-face. Each modality, whether it be an on-line community, a newspaper, or a telephone call, has its merits and its limits. The crucial thing is that we examine these strengths and weakness and do not expect one modality to achieve the same as another. We have to look at all forms through a lens of critical media literacy. I have integrated critical media analyses, ranging from short homework assignments to semester long projects, in my classes in intercultural communication, applied linguistics, and second language teacher education. My model involves a quantitative step in which we objectively examine content and form of media, and then a qualitative step in which we think about the symbolic relationship of media with the social world in which it was produced and consumed (See Chamberlin-Quinlisk, 2012a for an example of critical media analysis). I believe that it is possible, enjoyable even, to have students work with popular culture of their choice, learn

to look at it through a critical lens, and make informed decisions about content, format, and meaning. Students learn not only about representations but also about the cultural climate in which images are accepted or resisted.

Discussion

Overall, we have to think about the numerous dimensions of intercultural learning and whether or not the web offers opportunities to genuinely cultivate some of these dimensions. During our group discussion, many session attendees offered insightful comments and shared their personal stories. The conversation focused on several topics that I will summarize here.

Media stories as a source of information

There seemed to be general consensus that we can get information about unfamiliar places from the internet and other media and that this information can spark interest and encourage someone to learn more about a culture. One participant related his experience in which the internet helped him to share international perspectives in his host community after the 9-11 attacks. The information gathered on the web gave him the credibility he needed to talk to others. Another mentioned the fact that the Web can give us chances to explore alternatives, and at least we have those chances. Other points that were brought up concerned the limits of the internet as a source of information. For example, the internet allows us to find more information that supports what we already believe, and most people do not use it as a catalyst for doing more research and seeking alternative points of view. Many internet sources rely on easy knowledge or stereotypes and formulas that go unchallenged. And the internet also allows people to post information that is inaccurate, yet make it seem as if it were reliable. Participants shared stories about people in host countries having narrow views of exchange students' cultures because of what they saw in media, and of an

exchange student who could not think beyond stereotypes she had found on the internet about her host country.

The internet as a place for debate

The idea of whether or not the internet is a format that lends itself to debate was a popular topic of discussion. One participant argued that despite the fact that “stupid” things can be posted on the internet, this is better than having no voice at all. Several people disagreed, pointing out that unreliable information can be harmful, and that the internet is an easy way to voice an opinion with little accountability attached. Most agreed that the internet allows people to hide, shut down, or switch to another site for comfort, rather than engage in discussion about controversial issues. In face-to face interactions there may be potential for conflict, but also for understanding and learning. People do not learn to negotiate and resolve conflicts if they can simply escape from the conversation and avoid talking to those with opposing points of view. Debate needs to take place in person, otherwise one can present misinformation, or be rude with fewer consequences. Several questions emerged here: does the internet provide space to question our own assumptions, make mistakes, and take risks (things needed for intercultural learning)? Do people want to avoid conflict or stay in a comfortable spot? Can we create space for debate through pedagogical tools on-line?

Critical media education

The discussions about media as a source of information and potential space for debate led directly to questions about how we encourage critical media analysis in our classrooms. I shared some examples from my own classes, emphasizing that we should allow students to select their own popular media to examine, provide them with a model for critical analyses, and encourage multiple interpretations. Several people commented on the role of teachers in this process as well as the constraints of some educational systems. We agreed that

as educators we must create a *need* for people to want to see a story from alternative perspectives and then provide the opportunity to do so. We talked about deconstruction of advertisements, rhetoric, and ways to make the invisible visible. We believe that we can create pedagogical resources to examine how media frame events around the world. But we still need teachers to facilitate discussion and share experiences.

The need for human interaction/relationships

As we talked about the web as a resource for information, we also noted the human side to this. First, we need to have a guide or mentor - a real person to help us sort through the information in order to have meaningful intercultural experiences. Information from the web can raise interesting points, but a person is needed to provide details and meaning. The future may be worrisome if this human element decreases. Second, the web is a good resource - we can see, hear, and learn about many things - but we cannot SMELL or FEEL them! For intercultural experiences we need to experience the culture through all of our senses. This cannot happen on the internet. We need the sensations. We need the embodied experience.

There was also concern about the web taking away some of the intercultural learning that we experience through the body. For example, the ability to connect with friends and family at home, when you are away means that you are rarely alone and never giving your full attention to the world around you. Talking to friends and family every day may seem like support, but you miss learning about the new culture. It is an obstacle. Using a smartphone to navigate a town is not the same as walking, wandering and experiencing a place for yourself.

Conclusion

Like any forms of media that we use to communicate, the Internet has both benefits and limitations. It can provide information that inspires and offer platforms for voices that might otherwise be marginalized. Despite its multimodal nature, it still has constraints in that it cannot fully emulate the emotional dimensions of intercultural learning nor the spontaneity and simultaneous feedback of face-to-face conversation. We can experience many things through the Web, but not in the same way that we do without a screen. The processes of knowing, communicating, relating, and transforming may only be partially addressed through digital technologies. I would like to finish with quotes from two session participants who said, “We could not have had the rich conversation and debate that we just had here on the web!” and “We need the Body to make the Web meaningful.”

References

- Burgoon, J. (1994). Nonverbal signals. In M. Knapp & G. R. Miller (Eds.), *Handbook of interpersonal communication* (pp. 229-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chamberlin-Quinlisk, C.R. (2012a) Critical media analysis in the classroom: Exploring images of language learner identity in teacher education. *Canada TESL Journal/ Revue TESL du Canada*, 29, 2, 42- 57.
- Chamberlin-Quinlisk, C.R. (2012b). Media education in TESOL: Navigating our screen-saturated worlds. *TESOL Quarterly*, 46, 152- 164.
- Gee, J.P. & Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Jhally, S. (1997) *The electronic storyteller: Television and the cultivation of values* (with George Gerbner). Northhampton: MA: The Media Education Foundation.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man*. New York: McGraw Hill, 1964.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York: Penguin.

Teaching Intercultural Communication Skills Using Digital Media

Paige Ware

She is an associate professor in the Department of Teaching and Learning at Southern Methodist University. Her research focuses on the use of Internet-based communication for promoting intercultural awareness through international and domestic online language and culture partnerships, as well as on the use of multimedia technologies for fostering language and literacy growth among adolescents. Her research has been funded by the TESOL International Research Foundation for English Language Education (TIRF), by the National Academy of Education's Spencer post-doctoral fellowship, and by an SMU Ford Fellowship. In addition to her research and teaching, she is also the reviews editor for *Language Learning & Technology*; a member of the TESOL Technology Standards authoring team, and the principal investigator of a Department of Education Office of English Language Acquisition (OELA) professional development grant that supports secondary school educators in obtaining their ESL supplemental certification.

Abstract: *In the last decade, as communication technologies have become more readily accessible and affordable, a number of intercultural communication projects have made use of text-based and video-based exchanges to connect second and foreign language learners in web-based language and culture exchange projects. Although the first wave of research emerged at the post-secondary level, extended work with adolescent learners has recently begun to appear. In this workshop, I invite participants to consider what kinds of communication skills might become the target of classroom instruction when teachers invite adolescent learners to participate in online intercultural exchanges. To provide a context for this discussion, we will examine the language choices that adolescent students in Spain and the U.S. made in a 15-week online intercultural exchange. The frame for this analysis of their interactional language stems from the skills that Byram (1997) outlines in his model of intercultural communicative competence: the skills of discovery and interaction and the skills of interpreting and relating. The guiding questions of this workshop will focus on concerns about how to avoid teaching toward a dominant set of social and cultural norms*

and about how to assess students in the development of intercultural communication skills.

The teaching of intercultural communication skills has long been a part of the preparation and acculturation processes used by study abroad programming, international business training, and foreign language education. In each of these areas, the focus shifts to reflect each area's differentiated goals, as the skills of negotiation and persuasion needed in intercultural business encounters, for example, are different than the skills of assimilation and adaptation necessary for young adults preparing for a year-long exchange program. Common to all programs, however, are underlying notions about the core value of intercultural contact, the importance of preparation and reflection, and the role of context in establishing linguistic and cultural norms (Belz, 2007; O'Dowd, 2006; O'Rourke, 2007; Warschauer, 1995). This paper adds to this ongoing discussion about the role of intercultural skills by focusing on the use of digital media for classroom-based intercultural projects among secondary students. The paper is organized around four central questions: 1) What are the goals of the project? 2) How do educators help make these goals transparent to all participants? 3) What kinds of activities might work well? and 4) What kinds of communication media can educators use? To illustrate the points made in response to these framing questions, I draw on a classroom-based online intercultural exchange project between adolescent students aged 13 years old in the United States and in Spain, in which students exchanged weekly text-based and video-based messages using Internet-based blogs.

What are the goals of the project?

A key aspect of teaching intercultural communication skills is defining the particular goals for each context, because intercultural communication covers such a large range of skills, attitudes, and knowledge base. In the context of online exchange in foreign language education (Belz, 2002; Lee, 2006; Liaw, 2006; O'Dowd,

2003), a widely used conceptual framework for understanding intercultural communicative competence is drawn from the work of the British educational researcher Michael Byram (see Table 1). According to Byram (1997), competence can be defined across five domains. Along the horizontal axis is knowledge, or to use the French terms used throughout by Byram, the *savoirs*, of oneself and of the culture being learned. Of concern are basic facts about the values and beliefs that tend to be held at the societal level. Also along this axis include attitudes, *savoir être*, of how people learn to value otherness and to understand that belief systems are not fixed but are always situated within particular cultural contexts. Along the vertical axis are skill sets, which include the skills of interpreting and relating one's individual and social symbols and structures for oneself and others, and of displaying openness and interest in establishing and maintaining intercultural contact. At the center of this model is the core belief in engaging individuals in critical cultural awareness, or the ability to de-center one's perspective and view intercultural contact as dynamically integrated across political, social, and cultural layers.

Table 1: Factors in Intercultural Communicative Competence

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

adapted from (Byram, 1997, p. 34)

In the context of the international project from which the example for this session was drawn, the focus was specifically on the *skills of discovery and interaction* component of this model. The rationale for the emphasis on skills was based on the curricular objectives of the participating educators to develop students' abilities to analyze a wide variety of written texts across multiple genres. Providing an opportunity for students to write to peers located in a different country would, we believed, allow educators to discuss with students how the communicative language choices that they made in online interaction signaled these higher-order skills of discovery and interaction.

How do educators make these goals transparent to all participants?

Whether in traditional teaching contexts such as classrooms, or in workshops led by volunteers preparing students for study abroad, transparent objectives facilitate the development of intercultural skills (Müller-Hartmann, 2000). Because the skills needed in intercultural interactions are situation-specific, open discussion generated around different types of scenarios often provides a useful starting point. Such scenario-based discussion allows for more than just one “right” way to engage interculturally. Instead of prescribing a particular range of communicative choices as appropriate or not, educators and workshop leaders can instead invite participants to examine a range of language choices and discuss how each might open up, close down, complicate, or further intercultural interaction (Ware, 2005). The focus, in this approach, is on helping participants understand the dynamic nature of interaction and the range of choices available at each conversational turn.

For interaction that takes place primarily online, rather than in a face-to-face intercultural context, developing an awareness of this range of language choices is arguably even more important, as individuals cannot rely on body language, gestures, or facial expressions to

help communicative their intentions. Light humor, irony, curiosity, interest, and many more such demonstrations of interactional engagement do not accompany language in a text-based exchange. To a certain extent, emoticons have been used to fill in the gaps left by the absence of such paralinguistic interactional cues; such emoticons then become part of the repertoire of interactional choices open to participants.

In preparing for the online exchange between adolescents in the US and Spain, the educators developed a series of example messages from hypothetical partners in Australia to use as discussion starters. One of these examples is provided in Table 2 below.

Table 2: Example of Scenario Used to Discuss Communication Choices

<i>Look at the “get-to-know-you” questions below from two different online exchange partners writing to partners in Australia. Discuss what kind of response each set of questions might have.</i>	
In my country where I’m from originally, (Pakistan) we have a lot of different fun functions, what kind of fun functions do you have? What kind of body language do you guys use? We have peace [with your fingers].	Is there a lot of kangaroos? Are you scared of kangaroos?

In discussing these two options with adolescents, educators encouraged students to consider what the questions on each of the left-hand and right-hand sides might communicate. On the left-hand side, for example, the writer provides background information about her own life, indicating her country of origin, and she asks two information-seeking questions that begin with the open-ended request, “What,” which positions her online partner as someone who can offer her a new perspective and new information. In addition, she

answers one of the questions from her own perspective by giving an example of what body language she and her friends use. In contrast, the questions on the right are posed as simple yes-or-no questions that build on narrow stereotypes of Australia as home to kangaroos. Using these contrasting examples, students can come to their own conclusions about which of the two types of questions is the most engaging and the most likely to build and sustain an intercultural interaction through the Internet. Providing students with practice opportunities such as this, over time, is an important preparatory step in helping them analyze and understand how their own online discussions can be enriched.

What kinds of activities might work well?

As Furstenberg and Levet (2010) have pointed out, the medium of technology does not necessarily erase or transform the kinds of questions that instructors pose when they decide to build a focus on intercultural skills into the course. Foundational questions about types of tasks and sequences of activities are still very much a part of instruction (Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001; Müller-Hartmann, 2000). A recent synthesis of tasks used in online exchange projects found that such projects drew on a relatively stable set of twelve general task types (O'Dowd & Ware, 2009). These twelve tasks were grouped into three main categories of information exchange, comparison and analysis, and product creation. The first, information exchange, forms the majority of activities in online exchange. Students typically begin with a get-to-know you period and use both asynchronous (delayed-time) or synchronous (real-time) messages and blog postings to generate informal discussions, to exchange autobiographical information through letters or short digital videos, or to provide back-and-forth interviews. The next tasks include those that ask students to compare and analyze different texts, movies, or cultural artifacts of one another's cultures. In these activities, for example, students might watch two different versions

of the same movie or advertisement or read two different versions of the same news story and compare how the versions carry cultural references. The final type of activity is product creation, in which students collaboratively create a final project such as a web site, digital movie, or presentation. This last type involves a high degree of behind-the-scenes logistical work for the instructors and to date is less frequently conducted.

The choice of tasks entails clarity with the overarching objectives. In the context of the example exchange project between adolescents, the goals were to have students better understand what the intercultural *skills of discovery and interaction* might look like in practice when exchanging messages with peers from another country. Table 3 provides several examples of the type and sequence of activities used, as each task was designed such that students had to reflect, not only on their own perspectives about a topic, but also on how their unique individual perspectives were part of a larger cultural group that might hold similar or different views.

Table 3: Examples of Activities Used in the Online Exchange

Activity #1:	Share three songs from youtube with partner:
Music swap	1) A song that you listen to when you are in a great mood 2) A popular song that you don't personally like 3) A song that you think fits a stereotype of Spain For each song, describe why you have chosen it and what you hope your partner can learn from you when listening to your choices.

Activity #2: Language swap	Create a short “survival guide” for your partner; if they came to your school, what slang would they have to know to survive? Also what cultural sayings can you teach them? Are there cultural sayings that you think are “typical” for your culture? Do you agree or disagree with the cultural sayings discussed as reflecting your own personal values?
Activity #3: Symbols of ourselves & our cultures	Choose FOUR images using Google Image search: 1)an image that represents something about YOU 2)an image that represents something about US American culture 3)an image that represents something about Spanish culture 4)an image that represents something about “global culture”

Through tasks like these, which are primarily information exchange activities, students in this project were able to use social media resources to showcase their interests. The reflective component encouraged them to move beyond simply talking about their own likes and dislikes but to inform their online partners about the larger cultural context in which they lived. In this way, the students could avoid reifying cultural stereotypes and could instead demonstrate to their partner how their own lived experiences might actually be quite different than the stereotype might suggest.

Beyond responding to the educators’ tasks, students themselves also initiated their own intercultural conversations. Throughout the 15 weeks of the online exchange, students displayed a range of ways that they sustained the contact: by asking and answering personal questions, by following up on one another’s topics, by providing extended information about new topics, by using affirming language such as repetitions and praise, and finally by showing involvement through emoticons, the exchange of photos, and experimentation

with different fonts and colors. Some students also had to negotiate the degree of interaction in the exchange. For example, when students on the US end of the exchange perceived that their partner was not writing frequently, they requested more “energy,” to which their partner replied enthusiastically:

“Ohh! yes more energy, sorry for no writting before, I was in Belgic and I didn’t have internet to write. I was in a champioship with the national Spain selection. Did you have holidays? We were on holidays from the 26th of March to the 6th April, so now we are at school, this is boring! How are you doing there? Do you have facebook, so we can see you in photos or something? We have tuenti and facebook , tuenti is like facebook, but worse; the people who manage tuenti, they want to do similar to facebook,it is not working so it horrible!”

In this excerpt, the Spanish student made a number of adept moves that indicated intercultural skills of building interaction in the face of a potential face-threatening request. First, she acknowledged the issue and apologized with an explanation. She then provided and requested personal information to generate the flow of the online conversation once more. In sum, the smoothness of online interaction was not automatically generated in this exchange, and many students learned to skillfully make requests of one another and to negotiate the terms of their online interaction to help maintain, sustain, and deepen the interaction.

What kinds of communication media can educators use?

Just ten years ago, online exchange projects were characterized primarily by text-based interactions. Students could interact through discussion boards or email in asynchronous interactions, or they could communicate through chat rooms in synchronous communication.

However, the advent of YouTube, Facebook, Twitter, and other social media has come to dominate the international interactional landscape, and educators are just beginning to learn how to harness these new media for instruction. In their recent chapter in *Telecollaboration 2.0* (2010), a recently edited volume on online exchange projects, Sarah Guth and Michael Thomas provide educators with a map of which areas they believe are beginning to receive more attention in the world of Web 2.0 technologies. They describe the Web 2.0 environment as providing “users with a more organic experience of a network environment, in which their contributions have the opportunity to be responded to in turn by others, and thus to grow into a dialogical conversation with participants in an increasingly globalized. . . world” (p. 41).

Drawing on the key work by O’Reilly (2005), they use descriptors of the Web 2.0 world as a read-write platform, as content creation, as many-to-many conversation, as dynamic and mixable, as efficient in delivery, as easy publishing, as commonly used and reused content, as tagging and the development of folksonomies, of blogs and social networks. They also provide a series of examples in their chapter of the various affordances of five media types: Flickr for sharing images, YouTube for sharing videos, social bookmarking for creating networks of contact and information, social networks for offering contact with individuals across cultures without the proprietary constraints of formal course management software systems, and finally, wikis with the ability to engage in group research projects, collective authoring, joint editing, and sharing.

In the exchange project example discussed in this paper, several communication media were used, and each encouraged a different kind of interaction. Students began, prior to the beginning of the exchange, by using handheld video cameras and iPhones to create short digital videos of themselves as introductions to one another at the onset of the exchange. This more personalized introduction allowed students to have a better sense of who their partners were.

Because of the time difference between Spain and the United States, real-time exchanges using video conferencing or skype were not possible; instead, a series of blogs was created for students to exchange a variety of message types across the 15 weeks of the exchange. Each blog was made private such that only the educators and the group members could read or post to the blog, as privacy settings were needed because it was a class-based project. Students then exchanged hyperlinked letters, photo stories, talking-head videos, and comments. The more traditional letters and stories elicited longer writing from the students, and the comments made on videos that were posted tended to reflect the short, affirming phrases used in social media outside of class: “Loved your video!” “Wow - that was great!” Neither type of message was better than the other; rather, the range of messages exchanged indicated that students were willing to adapt to different media in order to engage in intercultural contact.

Conclusion

To summarize, new opportunities are opening up through digital media to bring individuals from different parts of the world into intercultural contact through the Internet. The example of a classroom-based online exchange for adolescents that was used in this paper helped to illustrate how educators answer some of the key questions about intercultural learning posed by such new digital opportunities. In the past, such intercultural contact was hard to achieve for most individuals, as few were able to afford the luxury of travel across such geographical distances; when they did so, they typically traveled for brief stays as tourists, who might be eager to gather up interesting experiences, facts, and pictures, but not as what Byram (1997) has called *sojourners*. He contrasts tourists with *sojourners*, those who travel with an openness toward new experiences, potentially life-altering experiences, those who are willing to reflect on their own beliefs and values and consider deep-rooted change as they engage

in another language. With the tools of the Internet, educators can begin to think about new ways to engage even more young people, even without the means to physically travel, to participate in the online world as globally-minded individuals who remain flexible, questioning, reflecting, and open to change, in the spirit of new digital sojourners.

References

- Belz, J. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 6(1), 60–81.
- Belz, J.A. (2007). The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (pp. 127–166). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Furstenberg, G., & Levet, S. (2010). Integrating telecollaboration into the language classroom: Some insights. In *Telecollaboration 2.0* (pp. 305–336). Bern: Peter Lang.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning & Technology*, 5(1), 55–102.
- Guth, S., & Thomas, M. (2010). Telecollaboration with Web 2.0 tools. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp. 39–68). Bern: Peter Lang.
- Lee, L. (2006). A study of native and nonnative speakers feedback and responses in Spanish-American networked collaborative interaction. In J. Belz & S. Thorne (Eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 147–176). Boston: Heinle & Heinle.
- Liaw, M-L. (2006). E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, 10(3), 49–64.
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology*, 4(2), 129–147.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding the 'other side': Intercultural learning in

a Spanish-English e-mail exchange. *Language Learning & Technology*, 7(2), 118–144.

- O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. Berlin: Langenscheidt.
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer-Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. <http://www.oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange* (pp. 41–61). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Ware, P. (2005). 'Missed' communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64–89.
- Ware, P., & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration.
- Warschauer, M. (1995). *Telecollaboration in foreign language learning*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Building Investment in Intercultural Online Language Learning Environments

Geoff Lawrence

He is a teacher educator, researcher and curriculum designer interested in exploring the potential of online and intercultural learning in language teaching and teacher education. As a lecturer at the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, his research and publications have examined the impact of teacher beliefs on the use of computer-assisted language learning and strategies to foster intercultural competence in language teaching and teacher education.

Abstract: *Given the emerging focus on the intercultural dimension in language teaching and learning, language educators have been exploring the use of information and communications technology (ICT)-mediated language learning environments to link learners in intercultural language learning communities around the globe. Despite the potential promise of ICT-mediated learning, research has identified a number of challenges including inadequate pedagogy that limit intercultural and language learning in these online intercultural collaborations. This session will review these challenges and will discuss a three-part working model to guide the integration of online intercultural collaboration into classroom language teaching. This emerging framework is developed around the need to engage learners in the planning and preparation of these collaborations, to build identity investment and sense of community in these projects and to actively working with intercultural content and rich points to deepen intercultural language learning processes.*

Today's continually emerging technologies provide rich intercultural language learning opportunities for students around the world. Information and communication technologies (ICTs) offer second/additional language teachers a range of tools to build interactive, learner-centred environments that develop intercultural communicative competence (Byram, 1997): the intercultural awareness, interpreting and relating strategies being called for in today's language learning programs. Web 2.0 technologies including

online discussions, wikis and videoconferencing promote intense collaboration with target language speakers and peer language learners. These tools can enhance learner autonomy, offer multimodal target language-and-culture input and opportunities for the negotiation of meaning in intercultural learning environments. Telecollaborative exchanges, where groups of learners work with others across time and space, offer students the ability to develop meaningful learning relationships with ‘dissimilar others’. These relationships can foster intercultural and linguistic curiosity that can extend learning about ‘otherness’ beyond the classroom (Byram 1997; Lawrence, Young, Owen & Compton, 2009).

Such technology-mediated learning environments support the development of ‘intercultural’ language learning that is increasingly recognized as a crucial part of 21st century communication skills. In this paper, I will summarize discussions and strategies from a session at the 2013 Intercultural Education Conference, ‘The Body and the Web’, exploring a pedagogical model to facilitate intercultural online language learning environments. I will first review some key benefits and challenges reported in online intercultural language learning collaboration. This will be followed by an outline of a pedagogical model aimed at facilitating intercultural learning in these environments. A summary of strategies to work with this model will conclude the paper.

The Benefits and Challenges of Online Intercultural Language Learning

Today’s ICT tools can enable language learners to collaborate in a range of authentic learner-centred environments building language, intercultural learning and digital literacy. Online language-and-culture learning environments can offer self-paced, individualized, autonomous learning where learners can see, hear and actively work with intercultural topics through a range of multimodal language-and-culture tools. Appropriately supported ICT-mediated

intercultural language teaching gives learners the ability to ‘distance’ themselves from their personal culture(s) in a ‘third space’ where they can begin to see the familiar as unfamiliar and negotiate a complex understanding of oneself and of ‘otherness’ (Kramsch 1993). While self-directed online environments can offer some benefits, I will argue that blended (or hybrid) environments, where learners work online and in face-to-face classroom interactions, can provide a more ideal, personal approach to working with this intercultural dimension. Unfortunately, research suggests that the potential of online intercultural learning communities has often not been realized, even in blended learning contexts (Kramsch and Thorne 2002; Lawrence et al. 2009; O’Dowd 2007; Potts 2005). Kern (2000) warns that telecollaborative exchanges can often reinforce, rather than bridge, feelings of difference. For example, in the telecollaborative wiki-writing pilot project with English language learners (ELLs) in Dubai and ELLs in Canada, my colleagues and I found that learners sometimes made incorrect, highly problematic cultural assumptions of their overseas partners (Lawrence et al. 2009). In this project learners were paired with an international colleague to research, write and edit a collaborative essay using a wiki to support their classroom academic language learning. One Canadian student, Barbie, wrote of her wiki-writing partner, “...the wiki webpage gave me a nice opportunity to make friends with foreigners and to improve my English. For example, I met a Saudi boy named Ahmed Darwish.” Her partner Ahmed soon edited Barbie’s comment: “Barbie, I am Emirati, not Saudi just as you are Chinese, not Taiwanese”. Such incorrect assumptions about identities and cultural experiences were not uncommon, and if not actively deconstructed, can dramatically inhibit engagement and deepen intercultural divisions.

Individual differences in motivation, expectations, communicative norms and inadequate pedagogy to develop intercultural competence have been cited as major impediments to successful online intercultural language learning (Lawrence et al. 2009; O’Dowd and Ritter 2006; Ware 2005). In her analysis of communicative ‘tensions’

arising in a telecollaborative exchange between American learners of German and German learners of English, Ware (2005) cites learner's differences in motivation and expectations towards the exchange project as limiting the success of telecollaboration. Ware found different expectations towards a project in terms of grammatical accuracy, message length, or response time as inhibiting learner interaction. Ware notes that such differences in expectations came from varied linguistic practices and communicative norms, often shaped by prior experiences with online communication.

These findings reveal that online collaborative communication is bound within a culturally and contextually framed communicative purpose, expectations of social relations and expression of individual identity (Kramsch and Thorne 2002; Lawrence et al. 2009; Thorne 2003). O'Dowd and Ritter (2006) confirm how culturally-informed interactional differences such as speech acts, stylistic approaches and discursive patterns can be misinterpreted by collaborating partners. Unless new 'norms' of communication and expectations are explicitly negotiated, members are likely to project their norms on others and judge accordingly. Intercultural learning must be scaffolded and supported to help learners develop self-awareness and interpreting/relating skills to build intercultural competence. In her analysis of a successful online collaborations, Potts (2005) calls for 'online-centred pedagogical design' to bridge interactional differences. This is where mindfully supported blended delivery with face-to-face and/or synchronous communication can encourage non-verbal communication and more human-to-human interaction to negotiate investment and deeper understanding.

Pedagogical model

Surprisingly little research has looked at the relationship between failed exchanges and methodology and the ways in which students are prepared for online collaborations (O'Dowd and Ritter 2006; Potts 2005). O'Dowd (2003) found the essential factor in successful

email exchanges was the presence of intercultural competence that enabled partners to use interpreting/relating skills necessary to build rich intercultural relationships. This section will outline an emerging pedagogical framework informed by this need to develop identity investment, online community and intercultural competence. This model (outlined in Figure 1 below) consists of three stages to build deeper intercultural language learning: the collaborative planning and preparation stage, building identity investment while actively working with the intercultural dimension in collaborative online environments.

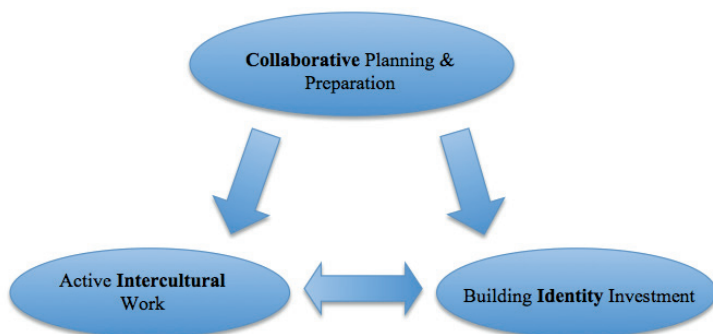


Figure 1. Working model for intercultural learning in online language learning collaboration.

Collaborative Planning and Preparation

A key part of building investment in online and blended intercultural language learning is to ensure that learners play a role in the planning and preparation for an exchange or collaboration. Often learners are left out of this stage that can reduce overall investment in the learning. O'Dowd and Ritter (2006) report the need for a 'pre-exchange' briefing to fully orient learners to each other and encourage the exploration of different norms around online communication. In

the Dubai-Canada transnational wiki-writing pilot project, learners were told who their partners were, what the focus was, without any opportunities for input that could have elicited more engagement in the project. As Potts (2005) notes, engaging learners in the development of the topics and nature of the interactive collaboration can fuel motivation.

Investment can begin with pre-exchange activities orienting learners to the exchange, to collaboration strategies that can build greater involvement in the planning process. Teachers and students can negotiate the type of collaboration, the location of the partner class(es), the intercultural/linguistic focus and the ICT tools used, particularly in this day of continually emerging technology where learners may have more ICT knowledge than teachers. The unique nature of online interaction and netiquette guidelines can be discussed and can become part of these initial discussions.

This pre-exchange period is an ideal time to prepare learners to work with culture and intercultural interaction. O'Dowd and Eberbach (2004) note the importance of developing students' awareness of the connection between language and culture in intercultural language learning exchanges. In his discussions of intercultural language teaching, Bennett (2009) stresses the importance of actively using *culture general* approaches to enable learners to start seeing aspects of culturally informed behavior in their own interactions and those of others. Culture-general learning explores categories of cultural behaviour such as value orientation differences (i.e., attitudes toward relationship building, hierarchy, time) or communication styles that can be defined as low context or high context¹.

Educators may want to explore communication style or value orientation differences, particularly ones that may affect online communication such as collectivist, more high context practices vs. individualistic, low context orientations that may arise in interactions.

1 Low context communication tends to rely on communicating through explicit verbal messages whereas high context communication tends to convey the message more implicitly through contextual and non-verbal cues.

Such work can be accompanied by strategy development to help learners see and explicitly share aspects of their own culturally informed behaviours, developing the ability to suspend judgment and expand intercultural interpretation/relating skills.

Bennett also encourages the use of intercultural ‘innoculations’, debriefing definitions of culture, culture’s complexity and its impact on language use and perceptions. As noted, it can be easiest to first focus learners on exploring ‘my complex cultural behaviours and assumptions’ and how these influence ‘my expectations’. Such reflective work can build awareness of intercultural complexity, curiosity and discovery skills. This is also a good time to explore the nature and inaccuracies of stereotypes. Ting-Toomey and Chung (2012) outline a mindful approach to avoiding *inflexible* stereotyping encouraging learners to be mindful of categorization vs. an automatic pilot reaction, to use loose interpretations and remain open-minded in their exploration of themselves and the other. Adopting an ‘emic’ approach to culture learning, where learners focus on the ‘me’ in culture before exploring the ‘other’, can help give learners a complex framework to understand intercultural communication.

Building Identity Investment

A second area that appears crucial in online intercultural language learning methodology is the need to build identity investment and community. A sense of community in education can ensure engagement, commitment and learning. In his discussion of factors contributing to a motivating classroom environment, Dörnyei (2007) states that the most salient feature of the classroom environment is “the quality of the relationships between the class members” (Dörnyei, 2007, p.720). He describes group cohesiveness as the “we” feeling of a group – the “gelling force that keeps the group together” (Dörnyei, 2007, p.721). He notes that this is built on intermember acceptance and members’ commitment to the task/

purpose of the group. To develop such cohesiveness, proximity, contact and interaction through group work are crucial in connecting learners. Dörnyei stresses the need to negotiate group ‘norms’ and communication patterns early in the group’s life to build community and bridge individual differences.

In online intercultural language learning, actively working with learner identity and cultural experiences can play a key role in building identity investment and community (Dörnyei 2007; 2010; Norton 2006; Potts 2005). In the Dubai-Canada study, we noticed the immense energy and investment learners placed on ‘positioning’ their identity in the online wiki space so they would capture their partner’s interest. We concluded that much more time was needed on structured ‘icebreaking’ activities where learners could get to know each other, exploring intercultural similarities and differences, using this time to negotiate common goals, expectations, and communication processes.

A strategic mix of synchronous and asynchronous tools can be used in this ‘getting to know each other’ stage of the collaboration. Synchronous tools like chat, videoconferencing via Skype or Google+ Hangouts can give learners a ‘human feel’ for each other, fostering spontaneous interaction and strong interpersonal connections (Kramsch & Thorne, 2002). Asynchronous tools like discussion boards, blogs and wikis can then provide learners with a reflective, self-paced, cognitive environment to share narratives and build deeper understanding of intercultural learning topics. In blended environments, educators can use asynchronous ‘aha moments’ or ‘miscommunications’ to prompt face-to-face discussions building intercultural communicative competence.

Active Intercultural Work

The third area in this working model is the need to maximize intercultural learning opportunities throughout the online collaboration

process. Educators need to proactively work with intercultural content and ‘rich points’ to deepen intercultural learning. Rich points (Agar 2006) are described as departures from an outsider’s expectations that signal an intercultural difference. These can include intercultural miscommunication, differing perspectives, beliefs or communication styles that often result in a judgment or negative perception. This is where a blended delivery approach can be helpful as it is often easier to negotiate an understanding of controversial topics in a face-to-face mediated discussion.

During the collaboration, educators need to actively monitor online interactions, check in with learners, revisit culture general learning principles and encourage rich point sharing in a non-threatening manner that can be used for intercultural learning. Educators can use the D.I.E. + K. approach (Describe before Interpreting before Evaluating with needed Knowledge) where learners **describe** an intercultural event, then work to see multiple **interpretations** (perspective shifting) and decide on what knowledge would help me come to a more informed **evaluation** about this topic/event². Such work with intercultural analysis can help build intercultural competence.

A crucial factor in online learning environments is the role of the instructor to support, guide and connect. DeCapua and Wintergerst (2004) argue that the teacher’s role in intercultural language learning is to help learners see culture’s role in shaping interpretations of one’s self and others and to enable learners with “different ways of seeing” (p.28). Such a relational, reflective approach can enable learners (and educators) to reflect on themselves as culturally constructed beings while simultaneously developing an ethnorelative approach to interaction. Teachers must establish a supportive online and classroom presence, modeling intercultural curiosity, competence and appropriate behavior. The teacher should not impose her or his own interpretation but let students see how their peers interpret the

2 See <http://www.intercultural.org/> for D.I.E. facilitation notes

phenomenon and encourage curiosity about these interpretations, offering intercultural support where needed.

Strategies to Develop Online Intercultural Language Learning

To conclude this discussion, I have listed below some strategies to build intercultural communicative competence in online/blended language learning environments.

1. Involve learners early in the planning of the project, building buy-in and promoting ownership/investment in the collaboration.
2. Exploit synchronous and asynchronous tools to provide multiple modes of communication/interaction.
3. Use the face-to-face and online environments to build community and to leverage different types of learning.
4. Conduct pre-exchange work with culture, intercultural awareness and assumptions, first focusing on the ‘me’ in culture.
5. Encourage a playful and reflective use of technologies to negotiate new norms/expectations and netiquette with peer collaborators.
6. Take time to build community, group norms and investment in the group.
7. Model social presence, intercultural curiosity/competence with a supportive teacher presence.
8. Actively monitor interactions, exploiting rich points to build intercultural competence.

Focusing on the intercultural dimension in online language teaching/learning builds 21st century communication skills and adds a humanistic focus to the language learning process. As discussed, this intercultural learning greatly depends on the pedagogical structure used to support learners. Online intercultural language

learning communities offer educators and learners rich opportunities to develop the intercultural interpreting/relating strategies needed to communicate and build relationships in today's globally interconnected societies.

References

- Agar, M. (2006). Culture: Can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods* 5(2). Retrieved June 3, 2009, from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/agar.pdf
- Bennett, M.J. (2009). Developing intercultural skills in the second language classroom. Paper presented at CASLT 2009: Language without Borders. Edmonton, AB, Canada.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeCapua, A. & Wintergerst, A.C. (2004). *Crossing cultures in the language classroom*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. In J. Cummins and C. Davison (Eds.) *International handbook of English language teaching, Vol.2* (pp. 719-731). New York: Springer.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. & Thorne, S. (2002). Foreign language learning as global communicative practice. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Language learning and teaching in the age of globalization* (pp. 83-100). London: Routledge.
- Lawrence, G., Young, C., Owen, H. & Compton, T. (2009). Using wikis for collaborative writing and intercultural learning. In M. Dantas-Whitney & S. Rilling (Eds.) *Authenticity in the adult language classroom* (pp.199 – 212). Alexandria, VA: TESOL.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2003). Understanding 'the other side': Intercultural learning in a Spanish- English e-mail exchange. *Language Learning & Technology* 7(2), 118-144.
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchanges. *CALICO Journal* 23(3), 623–

642.

- O'Dowd, R. & Eberbach, K. (2004). Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects. *ReCALL* 16(1), 129-144.
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language research. *TESOL in Context [Special Issue]*, 22-33.
- Potts, D. (2005). Pedagogy, purpose, and the second language learner in on-line communities. *The Canadian Modern Language Review* 62(1), 137-160.
- Thorne, S. L. 2003. Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology* 7(2), 38-67.
- Ting-Toomey, S. & Chung, L.C. (2012). *Understanding intercultural communication (2nd Edition)*. New York: Oxford University Press.
- Ware, P. (2005). 'Missed' communication in online communication: Tensions in a German- American telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 9(2), 64-89.

Coping with intercultural adaptation, functional and dysfunctional strategies

Nicolas Geeraert

He obtained his graduate degree in Theoretical & Experimental Psychology at Ghent University, Belgium, in 2000. In his doctoral research he focussed on the ironic consequences of correcting social inferences. He obtained his Ph.D. in Experimental Social Psychology in 2004, from the Catholic University of Louvain, at Louvain-la-Neuve, Belgium. Nicolas joined the Department at the University of Essex in October 2004. His research is situated in the area of Social Cognition. A main interests is the social perception of individuals (e.g. attribution processes), and groups (e.g. stereotyping). Another interest lies in the negative or ironic consequences of mental control. He is interested in the issue of procedural rebound, and its role in judgement & decision making. A third main interest lies in cross-cultural psychology. Having spent quit some time in South East Asia he has developed strong interests in cultural differences in general, and in West-East differences in social cognition in particular.

Abstract: *Worldwide, 2.5 million students are believed to be studying abroad every year. While international education will enrich and provide opportunities, it also presents the student with many challenges. Indeed, living abroad can be a challenging experience; novel cultural situations may challenge even the most basic of daily routines, and thus require adaptation and learning on many levels. Naturally, the rather intense process of cultural adjustment can and will lead to phases of psychological strain, known as acculturative stress. In this seminar we will examine how cultural adaptation can be defined. That is, what are the different components of adaptation? Do all foreign students face the same challenges? What are possible individual differences in adaptation? How can international students deal or cope with these challenging situations? What coping strategies can they use? Which coping strategies would be effective? Where does the internet fit into these coping strategies? This seminar will explore these questions based on the findings of the Impact of Living Abroad Project. In this project, 2500 intercultural exchange students were monitored before, during and after their time abroad. The sample of this study consisted of*

students travelling to and from around 50 different countries. During the longitudinal study participants responded to questions on adaptation and coping.

One of the broad themes of the conference has been whether and how the internet can help in intercultural learning. In this sense, the internet can be an intercultural learning tool for people who do not actually travel or go abroad. In this workshop however, we focused on the topic of internet use while living abroad, or more specifically studying abroad. The central question of the workshop was whether using the internet as a tool for coping, is adaptive or maladaptive for sojourners. The following text provides a summary of the topics discussed in the workshop.

How is internet use abroad maladaptive?

At the start of the workshop, some data was presented from a study conducted by my research team, with exchange students from the AFS network. This is the 'Impact of Living Abroad' project, although also known as the Kaleidoscope Project. The scope of this research project was quite large, and many different aspects of sojourning were examined, such as acculturation and well-being, cultural learning, intergroup behaviour, and cultural distance. One of the findings from the study was that internet use was negatively related to sojourners cultural adaptation and positively related to stress. This suggests that using the internet while abroad as a means of coping, may actually be a hindrance to exchange students. Why would this be the case?

There could be many reasons why one uses the internet in the context of sojourning:

1. The internet could be used as a tool for escapism, to escape daily reality and the challenges of cultural adaptation. In this scenario, sojourners would be using the internet as a protective shield.

However, surfing the internet means that sojourners are not directly dealing with any problems, which may have negative consequences.

2. Alternatively, the internet could also be used as a window into the host culture. It could be used to gain information about the host culture both before and during the sojourn, as cultural learning tool. Clearly, this would be a more positive approach to internet use abroad.

In these two examples, the internet is used in a relatively passive manner; surfing and information gathering. Alternatively, the internet can be used actively, as a tool to connect with people (i.e. skype, email, facebook, twitter, etc). Thus while abroad the internet can be used to connect to:

3. People in the home country.

One can now, more easily than ever, stay in touch with family and friends back home. However, in this digital age, where physical and virtual reality meets constantly, the internet will also be useful to connect to:

4. People in the host country.

Imagine as a sojourner, how wonderful it must be to have your first ‘friend request’ from someone in the host country. This is the point at which you begin to connect with people in the host society. Not only are they happy to have a casual chat, but they want to stay in touch online as well as offline.

The distinction between physical and virtual space on the one hand, and people at home and in the host society on the other hand, is quite interesting. While abroad the following scenario occurs:

	Virtual space	Physical space
People in the host culture	p	p
People in the home culture	p	<i>empty</i>

Friends and acquaintances in the host culture that one connects to in the virtual space, will also have a presence in the physical space. We can say there is some level of congruency or accordance between the virtual and physical space for contacts in the host culture. A somewhat different story emerges for people in the home culture. While a sojourner can connect to people back home in the virtual space, there is no opportunity to connect in the physical space. There is incongruency between the virtual and physical space for contact in the home culture.

The consequences of this are non-trivial. Because people back home do not share the physical space with sojourners, it is difficult for them to assess what exactly is happening to the sojourner. The only indicators that relatives and friends (at home) have, originates in the virtual space. So, it is possible that they do not fully understand or misconstrue what is actually happening. In this sense, internet use as a contact tool with the home front may not be overly helpful.

In summary, four different uses or functions of the internet were identified in the workshop. Some of these functions are likely to be negative (internet as escapism and excessive contact with people back home), others are more positive (internet as a window into the host culture and virtual contact with people in the host society).

Historical context of internet use abroad

There was some debate of how the change in technology has created a paradigm shift in intercultural travel. Not that long ago, the experience of the sojourner was very different from the reality today. Twenty years ago, hand-written letters were still the main communication tool with people back home. So there was no possibility for neither constant, nor instant communication.

However, it is perhaps not overly useful to dwell over the past. Clearly, the digital age is there to stay. In fact, technology is still evolving, both for hardware (i.e. smartphones, tablets, etc.) and software (i.e.

Facebook, twitter, etc). The internet and mobile technology has been around for more than two decades. Still, 10 years ago nobody could have predicted how some people are now connected to the internet 24 hours a day.

Undoubtedly, digital technology will evolve further. It is difficult to predict what the future will bring, and attempts to do this are futile. Importantly however, the digital age has created a main paradigm shift in sojourning. It is here to stay, so what can we do about it?

Consequences of internet use abroad

Intercultural exchange organizations, such as AFS, used to advise students not to reach out too often to relatives and friends back home. However, with the evolution of technology and ease of long-distance communication, maintaining contact with the home country becomes harder to resist.

Whenever students log in to skype, or facebook, both friends and relatives from back home will be there. One solution to this would be to create a new digital identity, but this would perhaps have little impact, as close friends and relatives may insist that this new identity is shared with them.

Educate. Although young people are literally growing up in the digital era, this does not mean they intuitively know how to use it. Young people should potentially be educated about different aspects of the internet, such as digital literacy, etiquette and privacy policy.

Certain factual information about the host family should not be shared with others. For instance, students should not post the address of their host family online. Equally, sensitive or personal information should not be shared with others. For example, it is not a good idea to shout to the world how much you hate your host sister.

We may need to teach people to find a balance between physical and virtual space. A year abroad is still “a once in a lifetime” experience,

and students should try to make the most of it.

Obviously, this education applies to host families as well as students. *Opportunities.* While the digital age brings certain difficulties, it also brings new and exciting opportunities.

For one, the message of intercultural learning can be spread more easily to an extended network of people. Friends and families of sojourners back home may get a real-time account of what it is like to live abroad, and see their own world open up as a consequence. Perhaps a situation could be envisaged in which sojourners put their home and host friends into contact with one another. Such ideas are actually not entirely novel. For instance, in the European Erasmus network some people travel through Europe and stay with friends of friends. This concept is known colloquially as “couch surfing”.

Secondly, it may also provide opportunities for more direct counselling from the home front. Just like AFS students are paired up with a counsellor on the hosting side, it may be possible to pair up exchange students with a digital counsellor on the home side. Obviously, these home counsellors would need appropriate training.

Conclusion

This is the digital age. Technology has made the distance between people on different sides of the globe smaller. The internet is here to stay, and with it come new challenges and new opportunities.

Conclusioni

Roberto Toscano

Già Ambasciatore d'Italia in India dal 2008, dopo essere stato per cinque anni (2003-2008) Ambasciatore d'Italia in Iran. Fino al 2003 è stato Capo dell'Unità di Analisi e Programmazione del Ministero degli Affari esteri italiano e ha presieduto il "Development Assistance Committee network on conflict, peace, and development co-operation" dell'OCSE. In precedenza ha prestato servizio, come diplomatico di carriera, in Cile, URSS, Spagna, Stati Uniti e alla Rappresentanza Permanente d'Italia presso le Nazioni Unite a Ginevra. Ha una laurea in giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Parma e un MA presso la "School of Advanced International Studies" della Johns Hopkins University, che ha frequentato come borsista Fulbright. Nel 1987-88 è stato Fellow presso il "Center for International Affairs" dell'Università di Harvard. Dal 2000 al 2003 è stato visiting professor di relazioni internazionali presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università LUISS di Roma. Ha insegnato anche all'Università di Pisa. Nel 2011 trascorrerà un semestre al Woodrow Wilson International Center for Scholars (Washington D.C.) per una ricerca su Iran e democrazia. È autore di libri e articoli (in materia di diritti umani, mantenimento della pace, prevenzione dei conflitti, etica e relazioni internazionali), pubblicati in Italia, Stati Uniti, Francia, Spagna e India.

Come Presidente della Fondazione Intercultura sento una certa remora, quasi imbarazzo, nell'esprimere il convincimento che il convegno "Il corpo e la rete" che oggi si conclude è stato uno straordinario successo. Potrebbe infatti sembrare un autocompiacimento poco elegante, se non fosse che il merito di questo successo va il primo luogo all' "altro Roberto", Ruffino, e a tutti quelli che, sotto la sua inflessibile guida, hanno preparato, costruito, gestito queste giornate.

Sarebbe impossibile elencare gli innumerevoli spunti di interesse emersi in queste giornate, sia nei gruppi di lavoro che nelle plenary (senza parlare dei stimolanti interventi introduttivi di David Buckingham e Sherry Turkle). Cercherò soltanto di riferirmi a quello che credo sia stato il senso di questo convegno, e al contributo che da

questo convegno è stato dato alla comprensione di un tema tanto attuale quanto complesso.

Vorrei però cominciare con un'osservazione non sui contenuti, ma sulla forma e sul metodo del convegno. Credo che in questi giorni sia emerso con chiarezza che il modo in cui la nostra Fondazione affronta le tematiche della interculturalità è esso stesso interculturale, e riflette quella che si potrebbe definire "interculturalità interna". Esperti di altissimo livello che operano nell'ambito di varie discipline (pedagogia, sociologia, tecnologia, neuroscienze ecc.) hanno in questi giorni dialogato senza alcuna traccia di autoreferenzialità, senza rinchiudersi in linguaggi comprensibili unicamente all'interno della loro tribù scientifica di appartenenza. Chiunque abbia partecipato a convegni di specialisti sa quanto ciò sia unico, direi insolito.

Ma vi è un'altra interculturalità che va sottolineata: quella che ha permesso uno scambio di grande apertura e interesse fra accademici e "operatori": i primi sempre attenti a non perdersi negli spazi rarefatti della teoria, i secondi consapevoli che per incidere sulla realtà, e soprattutto per adattarsi ai cambiamenti, la prassi non può fare a meno di un riferimento intellettuale, anche teorico.

Lo scopo di questo convegno, per la Fondazione, era quello di valutare in che misura la potente affermazione dei nuovi mezzi di comunicazione nella società contemporanea incida sulle modalità dell'esperienza interculturale, e più concretamente in che misura questi mezzi, la Rete per dirla sinteticamente, influiscano – in positivo o in negativo – sulla interculturalità "reale", corporea, che è il terreno su cui operiamo come Associazione e come Fondazione.

Sarebbe presuntuoso affermare che queste giornate ci abbiano permesso di dare risposte ai numerosi quesiti che compongono questo interrogativo di fondo. Quello che è certo è che ripartiamo da questa splendida Firenze con molta più chiarezza sulla natura delle domande e sulla direzione in cui dovremo lavorare per trovare risposte.

Non è certo emerso, in queste giornate, un "pensiero unico". Anzi, il dibattito è stato tanto più vivace e interessante in quanto non solo

le discipline, ma anche i punti di vista erano numerosi e variegati. L'ambiente intellettuale si può definire sempre dialogico, mai dogmatico.

Eppure mi sentirei di dire che non è mancata un'importante convergenza su alcuni aspetti fondamentali delle questioni che abbiamo affrontato.

In primo luogo, va detto che il potente (e prepotente) irrompere della Rete nella nostra vita quotidiana, e soprattutto nella vita quotidiana dei giovani, ha inevitabilmente sollevato numerose e profonde paure: quella della perdita della pienezza dell'esperienza umana, privata della dimensione corporea e inquadrata nella rigidità della logica digitale; paura di un impoverimento della pedagogia prodotto dalla sostituzione tecnologica del contatto docente/allievo; e soprattutto, per focalizzarci sul tema che più ci sta a cuore, quello della interculturalità, timore che la pervasività della Rete possa diminuire l'interesse per un'esperienza di interculturalità reale, con ciò che comporta in termini di "spaesamento" ed esposizione al diverso concreto, corporeo.

Ebbene, io credo – e qui esprimo un'opinione personale che tuttavia penso possa essere ampiamente condivisa – che questo nostro convegno abbia contribuito non poco ad escludere una visione fobica, quando non apocalittica, del pericolo insito nella Rete. Certo, la prima cosa che è emersa praticamente in tutti gli interventi, è che sarebbe assurdo immaginare che ci si possa seriamente chiedere se la Rete la vogliamo accettare o respingere. Sarebbe, credo, come chiederci se accettiamo o no la globalizzazione (o, per usare un termine che credo più preciso, la mondializzazione). Ma non si tratta solo di inevitabilità. Non siamo certo fatalisti, ma quello che è emerso in queste giornate è stato non solo una visione molto lucida delle irreversibili trasformazioni introdotte dalla tecnologia, ma anche della necessità di affrontarle attivamente dal punto di vista sia intellettuale che pratico, in particolare con una pedagogia attiva che deve estendersi anche all'uso della Rete.

Una Rete che non va certo demonizzata, ma nemmeno idolatrata, come se potessimo soltanto piegarci alle ferree leggi della tecnologia senza poter minimamente influire sulle modalità della sua applicazione, sulla direzione, sulle finalità.

Quello che è uscito pesantemente sconfitto dalle nostre discussioni è infatti il determinismo tecnologico. Così come non è finita la storia, non è finita la pedagogia, e non è finito il corpo.

La sfida della Rete si deve affrontare, si può affrontare.

Non possiamo certo restare sulla riva a contemplare timorosi queste acque in gran parte ancora sconosciute, ma dobbiamo, come è stato detto qui, imparare a navigare. E insegnare a navigare. Qui emerge il ruolo centrale degli esperti, di quelli che – e qui ne abbiamo incontrato alcuni fra i più prestigiosi – prima degli altri si sono impadroniti delle nuove conoscenze e hanno elaborato le teorie che sono indispensabili sia per comprenderle che per gestirle.

E se è vero che le apocalittiche fobie di una tecnologia inevitabilmente disumanizzante sono state smentite da una serie di analisi molto approfondite, e che poggiano su un solido supporto scientifico, è anche vero però che non è mancata la consapevolezza dei rischi reali di una adesione acritica agli strumenti, di una sorta di abdicazione al dovere di valutarli nel loro impatto sociale e anche etico, e quindi di gestirli in modo attivo.

Il dialogo sulla Rete è stato profondo, articolato, e indispensabile per permetterci una focalizzazione sul tema della interculturalità, e soprattutto sulle possibili interazioni fra reale e virtuale. Anche qui va detto che quanto emerso dal nostro convegno ci permetta di riconoscere e affrontare limiti e rischi, ma escluda anche una paura paralizzante che ci porti a visioni alternative, a una sorta di gioco a somma zero in cui il virtuale uccide il reale, la Rete elimina il corpo.

Ma anche qui l'indicazione più chiara va nella direzione della necessità di una pedagogia attiva, che esclude ogni accettazione passiva di strumenti tecnologici ai quali, visto che non possiamo escluderli,

dovremmo assoggettarci meccanicamente.

Da questo convegno usciamo con una più grande chiarezza sulle domande che dobbiamo porci, sulle direzioni in cui dobbiamo cercare – ma anche con alcune risposte molto importanti. Citerò – e credo come Presidente della Fondazione Intercultura di poter esprimere un giustificato compiacimento – le indicazioni che emergono dalla ricerca “Dietro lo schermo. Adolescenti e comunicazione ai tempi di Facebook”. Una ricerca che la Fondazione ha commissionato e che è stata qui presentata. L’interesse della ricerca risiede nel raffronto fra esperienza di oltre mille ragazzi di scuole italiane con un gruppo di controllo di loro coetanei che hanno partecipato ad un’esperienza di Intercultura all’estero. Le indicazioni che ne emergono sono sostanzialmente tranquillizzanti, nel senso che escludono un effetto “alternativo” fra contatto umano reale e virtuale. I giovani infatti usano prevalentemente la Rete non per sostituire i contatti reali, ma per proseguirli, per mantenerli al di là delle occasioni di contatto reale. Inoltre, anche se ovviamente anche nell’uso della rete possono emergere patologie, i dati reali rivelano che fra i giovani le patologie sono l’eccezione, non la regola: ad esempio il pericolo delle “false identità” online non caratterizza le più giovani generazioni, ma piuttosto età al di sopra dei 30 anni.

Ma se le paure sono ridimensionate, vengono confermati i limiti.

Secondo questi dati, infatti, i social media vengono usati dai giovani prevalentemente per contatti all’interno di un quadro comune di riferimento culturale, servono più al “bonding” che al “bridging”. In altri termini, sono più locali, direi “intra-culturali”, di quanto uno non si aspetterebbe.

Inoltre – ed è qui l’indicazione che per noi è molto confortante, e conferma quello che intuitivamente, o forse ideologicamente, avevamo sempre pensato – il raffronto con il gruppo di controllo fa emergere in modo inequivocabile che l’esperienza diretta, corporea, fatta all’estero con l’immersione in un’altra cultura influisce anche sul modo di usare i social media. I returnees, infatti, usano Facebook per

prolungare l'esperienza reale, per mantenere i contatti con le persone che avevano fatto parte di quella esperienza.

Facebook, in altri termini, non è di per sé necessariamente interculturale ma può essere usato in chiave interculturale.

E allora la conclusione ultima, la più profonda di questo convegno non fa che confermare il titolo che gli abbiamo dato: 'Il corpo E la Rete', non il corpo o la Rete.

Senza paura, ma con occhi aperti e senso critico, dovremo essere in grado di entrare nella nuova fase dello sviluppo umano segnata dalla presenza di nuove tecnologie sia di comunicazione che di apprendimento. E dovremo non solo continuare, ma anche aumentare, lavorando per promuovere l'interculturalità, la spinta verso un cosmopolitismo che non nega le identità, ma le rende dialogiche e in armonia con un'etica basata sul riconoscimento dell'altro.

E lo faremo con i nuovi mezzi, ma senza dimenticare il corpo, i sentimenti, la necessità di un'intelligenza non solo comunicativa ma anche emotiva.

Abbiamo molto lavoro da fare, insieme.

Annotazioni

Annotazioni

Annotazioni

Annotazioni

Con il patrocinio di: / *With the patronage of:*



Fondazione Intercultura ringrazia / *Thanks:*

il Comune di Firenze

la Regione Toscana

il Ministero degli Affari Esteri

l'Università di Firenze

l'Agenzia Nazionale LLP

per il loro patrocinio / *for the patronage*

i Relatori del convegno / *the Speakers at the conference*

i volontari dell'Associazione Intercultura onlus
the volunteers of the Intercultura Association

Ideazione / *Programme Committee:*

Carla Chamberlin-Quinlisk, Penn State University at Abington (USA)

Paolo Inghilleri, Università degli Studi di Milano

Susanna Mantovani, Università degli Studi di Milano Bicocca

Alessandro Mariani, Università degli Studi di Firenze

Roberto Ruffino, Segretario Generale della Fondazione intercultura

Milena Santerini, Università Cattolica del Sacro Cuore

Roberto Toscano, Presidente della Fondazione Intercultura

Organizzazione / *Organizing Committee:*

Roberto Ruffino

Sabrina Brunetti

Andrea Pellis

Raffaele Pirola

Anna Gomasca

Marlene Sagripanti

Biblioteca della Fondazione

Nella stessa collana:

1. M. Furloni, *AFS e Intercultura - un viaggio per il mondo, un viaggio per la vita*
2. Atti del Convegno, *Identità italiana tra Europa e società multiculturale*
3. Autori Vari, *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*
4. Autori Vari, *Internazionalizzazione della scuola e mobilità studentesca. Il ruolo degli insegnanti*
5. A. Fornasari, F. Schino e M.C. Spotti, *Interpretare il successo. L'integrazione e il successo scolastico degli studenti esteri di Intercultura in Italia*
6. Atti del Convegno, *Ricomporre Babele. Educare al cosmopolitismo*
7. C. Roverselli e A. R. Paolone, *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero.*



Fondazione
Intercultura
onlus